

CAPITAL HUMANO Y DESIGUALDAD 2019
TERRITORIAL. EL PROCESO
DE ALFABETIZACIÓN EN LOS MUNICIPIOS
ESPAÑOLES DESDE LA LEY MOYANO
HASTA LA GUERRA CIVIL

Francisco J. Beltrán-Tapia, Alfonso Díez-Minguela,
Julio Martínez-Galarraga y Daniel A. Tirado-Fabregat

Estudios de Historia Económica
N.º 74

BANCO DE **ESPAÑA**
Eurosistema



CAPITAL HUMANO Y DESIGUALDAD TERRITORIAL. EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN
EN LOS MUNICIPIOS ESPAÑOLES DESDE LA LEY MOYANO HASTA LA GUERRA CIVIL

El Banco de España, al publicar esta serie, pretende facilitar la difusión de estudios de interés que contribuyan al mejor conocimiento de la economía española.

Los análisis, opiniones y conclusiones de estas investigaciones representan las ideas de los autores, con las que no necesariamente coincide el Banco de España.

El Banco de España difunde todos sus informes y publicaciones periódicas a través de la red Internet en la dirección <http://www.bde.es>.

Se permite la reproducción para fines docentes o sin ánimo de lucro, siempre que se cite la fuente.

© Banco de España, Madrid, 2019
ISSN: 1579-8682 (edición electrónica)

**CAPITAL HUMANO Y DESIGUALDAD TERRITORIAL. EL PROCESO
DE ALFABETIZACIÓN EN LOS MUNICIPIOS ESPAÑOLES
DESDE LA LEY MOYANO HASTA LA GUERRA CIVIL**

Francisco J. Beltrán-Tapia, Alfonso Díez-Minguela,
Julio Martínez-Galarraga y Daniel A. Tirado-Fabregat

ÍNDICE

Agradecimientos 9

1 Introducción 11

2 La alfabetización de los municipios españoles a la luz de los censos de población:
metodología 21

3 Las grandes fases del proceso de alfabetización 41

4 Alfabetización y género, 1860-1930 57

5 Desigualdad territorial en la alfabetización, 1860-1930 77

6 Conclusiones 95

Bibliografía 99

Apéndice 103

Índice de cuadros 115

Índice de gráficos 117

Índice de mapas 119

Índice de figuras 121

Agradecimientos

Este trabajo es resultado de una investigación que ha contado con la financiación del Banco de España dentro del «Programa de ayudas a la investigación en macroeconomía, economía monetaria, financiera y bancaria, e historia económica». Queremos agradecer al Banco de España la concesión de la ayuda, así como la posibilidad que nos ha ofrecido de publicar nuestros primeros resultados en esta colección de Estudios de Historia Económica. A lo largo de todo el proceso, que se inició hace ya algunos años, hemos contado, desde el Banco de España, con el apoyo y el consejo de Pablo Martín-Aceña, razón por la cual le estamos profundamente agradecidos. También queremos dar las gracias a los colegas que participaron en el «III Seminar in Economic History» del Banco de España, en Madrid, el 5 de octubre de 2017, y que aportaron interesantes comentarios a nuestro proyecto y valiosas sugerencias. Asimismo, gracias a la financiación recibida pudimos organizar en enero de 2018, en la Universitat de València, las jornadas «Escolarización y alfabetización. España, 1797-1930». Estas jornadas contaron con la presencia de destacados historiadores económicos y de la educación, y se convirtieron en un foro de debate de ideas enormemente sugerente e instructivo, favoreciendo la tan necesaria interrelación multidisciplinar que creemos puede ser particularmente fructífera en el estudio de la educación en el pasado.

Sin el soporte económico de la ayuda a la investigación del Banco de España difícilmente habríamos sido capaces de realizar un trabajo como el que aquí se presenta, y que ha precisado un gran esfuerzo y una gran inversión en tiempo. En total, la base de datos sobre la que se articula esta investigación ha requerido el vaciado y el tratamiento de más de 250.000 observaciones. Afortunadamente, hemos podido contar para esta ardua tarea con la contratación de Eter Burduli. Su trabajo metódico y su dedicación a lo largo de este tiempo han facilitado enormemente el procesamiento posterior de toda la información estadística. Insistimos, pues: sin la financiación del Banco de España —y el excepcional trabajo de Eter como asistente de investigación—, este trabajo probablemente no habría podido ver la luz en la forma y el tiempo en que lo hace, razón por la cual no podemos más que manifestar, una vez más, nuestro agradecimiento.

1 Introducción

«Hay en España gran número de personas que más o menos abogan por la instrucción; pero son pocas las que se penetran bien de toda su importancia, y menos aún las que están dispuestas a contribuir eficazmente a que se generalice.»

Concepción Arenal (1878)

El objetivo de este estudio es ofrecer nueva evidencia acerca de los niveles de alfabetización en España para el período 1860-1930. En particular, a lo largo de las siguientes páginas se presenta una base de datos que permite desgranar la evolución del proceso alfabetizador, con una desagregación territorial correspondiente a los municipios y distinguiendo entre hombres y mujeres. Con esta nueva información, se analiza la evolución y se apuntan algunos de los potenciales determinantes de la alfabetización desde los albores del período contemporáneo y a lo largo de la primera gran fase del proceso de desarrollo económico español, que transcurre durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX. En este contexto, el objetivo final del presente trabajo es contribuir a la comprensión de los determinantes profundos de la desigualdad económica territorial en España y, por extensión, de los países hoy desarrollados.

1.1 ¿Por qué es importante estudiar la desigualdad económica territorial?

La desigualdad económica entre territorios es, en la actualidad, un tema ampliamente discutido en ámbitos académicos, políticos y sociales. Una muestra de la importancia que ha adquirido esta cuestión es la aparición en los medios tanto de artículos como de debates en torno a las disparidades regionales y a sus posibles consecuencias¹. La desigualdad regional sigue siendo relevante en economías altamente desarrolladas, hasta el punto de que está poniendo en cuestión su cohesión tanto económica como política. Por ejemplo, dentro de la Unión Europea (UE), las diferencias en la riqueza de los diferentes territorios han sido y son una causa de profunda preocupación. En este sentido, los sucesivos *Eurostat Regional Yearbooks* (ERY) constatan año tras año la elevada dimensión de la desigualdad económica regional en la UE. Así, el ERY de 2018 muestra que el PIB per cápita de la región (NUTS2) más rica de Europa (Inner London) multiplica por más de cinco la renta media de la UE-28. En el otro extremo de la distribución, las regiones más pobres tienen niveles de PIB per cápita por debajo de la mitad de esta. Y no se trata de casos aislados. Hasta un total de 82 de las 276 NUTS2 que componen la UE-28 registran niveles de renta per cápita por debajo del 75 % de la media. Otras 45, sin embargo, la superan en más de un 25 %.

La economía regional y la geografía humana han prestado una atención considerable a la desigualdad regional. No obstante, estas ramas de las ciencias sociales a menudo se han aproximado a su análisis considerando las disparidades espaciales como geográficamente determinadas o como resultado de lo sucedido en las últimas décadas, sin tener en cuenta, por lo tanto, las posibles raíces históricas de la desigualdad territorial. Recientes investigaciones históricas han demostrado, sin embargo, que las actuales desigualdades regionales han sido el resultado de un largo y complejo proceso, influenciado, entre otros factores, por la geografía, las instituciones y las políticas [Crafts (2005), Rosés *et al.* (2010), Felice (2011), Buyst (2011), Badia-Miró *et al.* (2012), Enflo *et al.* (2014)]. En consecuencia, no es posible entender completamente el actual mapa económico territorial

¹ Un artículo recientemente publicado por *The Economist* (2016) sobre esta cuestión permite ilustrar las causas del interés mediático: «... regional inequality is proving too politically dangerous to ignore».

de Europa sin mirar atrás y estudiar cómo se han ido forjando las estructuras económicas regionales a lo largo del tiempo.

La desigualdad económica regional también ha despertado el interés de economistas y políticos en el caso español y, en consecuencia, ha dado lugar a la aparición de numerosos trabajos centrados en su análisis [Mas *et al.* (1994), De la Fuente (2002), Cuadrado-Roura (2010), Tirado *et al.* (2016)]. A partir de estos, se pueden extraer al menos tres características centrales por lo que se refiere a la desigualdad regional en España. La primera, su relativamente elevada magnitud. Los datos de Eurostat muestran que la región más rica de España, Madrid (128 sobre una media de 100 en la UE-28), prácticamente duplica la renta per cápita de Extremadura, la región más pobre, que se sitúa en niveles claramente inferiores a la media europea (65). La segunda, su evolución temporal. En las últimas décadas se ha interrumpido el proceso de convergencia y no se observa una reducción de las diferencias regionales, sino, al contrario, una ligera tendencia a su aumento. La tercera, el origen histórico de la desigualdad regional. La desigualdad regional ya era manifiesta a finales del Antiguo Régimen y, además, en el período 1860-1930, en consonancia con las primeras etapas del crecimiento económico moderno en España, se produjo un fuerte aumento de aquella [Rosés *et al.* (2010), Martínez-Galarraga *et al.* (2015), Díez-Minguela *et al.* (2018)]. Es decir, la desigualdad presente es el resultado de las diferentes trayectorias de crecimiento económico regional en el largo plazo.

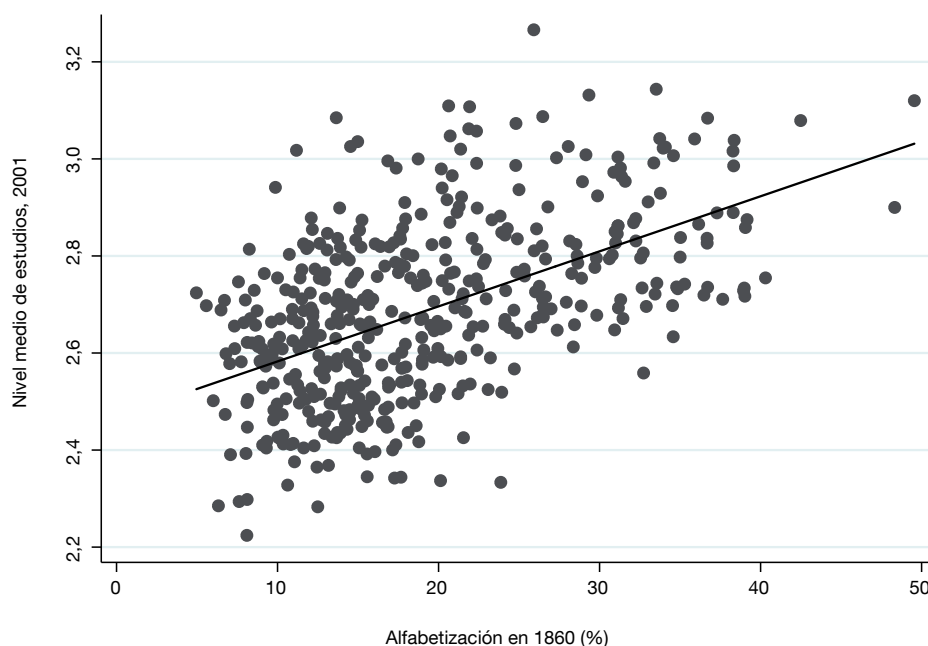
1.2 ¿Por qué es importante estudiar la desigualdad territorial en capital humano?

En relación con estos aspectos, la nueva teoría del crecimiento económico ha señalado repetidamente que la dotación de capital humano es un factor determinante del crecimiento de largo plazo [Romer (1986), Lucas (1988), Mankiw *et al.* (1992), Barro (2013), Gennaioli *et al.* (2013)]. No obstante, desde el ámbito de la historia económica existe un intenso debate en torno al papel desempeñado por el capital humano en los procesos históricos de desarrollo. Así, mientras que algunos autores sostienen que la dotación inicial de capital humano contribuyó de forma significativa al crecimiento económico durante las primeras etapas de los procesos de industrialización [Mokyr (2009), Mokyr y Voth (2010), Galor (2011)], otros trabajos cuestionan la existencia de un gran impacto [Mitch (1993, 1999, 2004), Allen (2003), McCloskey (2010)].

En cualquier caso, la existencia de marcadas diferencias de partida en la dotación regional de capital humano podría ser una de las principales causas explicativas de las diversas trayectorias económicas regionales, constituyéndose, por tanto, en un elemento clave para la comprensión de la desigualdad territorial en el presente. En este sentido, la información que suministran los sucesivos informes Pisa muestra no solo que el desempeño educativo en España se sitúa por debajo del de la mayoría de los países de la OCDE, sino que la media española esconde además profundas diferencias entre regiones. Atendiendo a los niveles observados de competencia lectora, Navarra registra unos valores superiores a los de Suiza o los Países Bajos, mientras que, en el otro extremo, las Islas Canarias y Extremadura están más próximas a los valores alcanzados en países como Chile o México.

Asimismo, desde una perspectiva de historia económica, resulta de gran interés comprobar que las actuales diferencias regionales en desempeño educativo guardan un gran parecido con las diferencias existentes en las tasas de alfabetización de mediados del siglo XIX. Así, para el caso español, el gráfico 1.1 muestra que el nivel educativo medio en 2001 está claramente correlacionado con las tasas de alfabetización de 1860². En concreto, se ha estimado una correlación del 72 % entre la tasa de alfabetización en los

2 Merece la pena señalar que esta correlación no desaparece en caso de controlar por diferentes variables características del estatus socioeconómico de los territorios.



FUENTES: Censo de Población de 1860 e Instituto Nacional de Estadística.

NOTA: 464 partidos judiciales.

partidos judiciales en 1860 y la competencia lectora en 2001, hecho que es indicativo de la importancia del legado histórico en la determinación de las disparidades de los niveles educativos existentes a día de hoy en España. Y ello resulta más llamativo aún si cabe al tener en cuenta las numerosas reformas educativas llevadas a cabo en España desde la Ley Moyano de 1857. En cualquier caso, tanto entonces como ahora, las regiones del norte de España han mostrado sistemáticamente un mejor desempeño educativo. Por ello, con el objeto de comprender el origen de este tipo de disparidades, los investigadores han echado su mirada al pasado, especialmente a un siglo XIX que, como señalara Hobsbawm (1962), fue testigo de las dos grandes revoluciones que han moldeado el presente de las sociedades europeas occidentales en general y de la española en particular: la revolución liberal, asociada a la creación de los Estados-nación, y la revolución industrial, motor del crecimiento económico.

En este contexto, dado que el origen de la desigualdad regional en España se sitúa en las primeras etapas del desarrollo (1860-1930) y que las diferencias actuales en la dotación de capital humano regional ya estaban presentes en ese período, este trabajo se centra en ese momento de la historia de España. En este sentido, Prados de la Escosura y Rosés (2010) han realizado un análisis agregado del impacto del capital humano sobre el crecimiento español en el largo plazo. Sin embargo, el promedio nacional, con la importancia que merece, esconde, como ya se ha comentado, importantes diferencias a escala regional. Por este motivo, el presente trabajo tiene como primer objetivo arrojar luz sobre la situación de partida y la evolución de las diferencias regionales en la dotación de capital humano en esta etapa histórica.

Cabe recordar que, durante estos años, España dejó atrás el Antiguo Régimen y realizó el tránsito, no exento de dificultades [Calatayud *et al.* (2016)], hacia el Estado liberal. El nuevo Estado se involucró de forma decidida en los temas educativos y trató de promover la formación de sus ciudadanos con el establecimiento de un sistema público de educación primaria. La primera ley nacional de educación (*Ley de Instrucción Pública*,

también conocida como «Ley Moyano») fue aprobada en 1857. La ley estableció la escolarización obligatoria para los niños de 6 a 9 años, pero hizo recaer la financiación de las escuelas en los presupuestos municipales. Eso es, la escuela primaria iba a depender del presupuesto (y la voluntad) de cada comunidad³. Los mediocres resultados de la Ley Moyano se constatan por el lento avance de la alfabetización durante la segunda mitad del siglo XIX y explicarían la creación, en 1900, del *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* [Núñez (1991)]⁴.

En efecto, las tasas de alfabetización en la España de 1870 eran bastante modestas. Así, mientras que en Alemania o el Reino Unido alrededor del 80 % de la población adulta sabía leer y escribir, en España (al igual que en Italia) las tasas de alfabetización rondaban el 30 % [Crafts (1997), Pamuk y Van Zanden (2010)]. Esta cifra es incluso algo inferior si se considera la detallada información que facilita el Censo de Población de 1860. En ese año, solo el 26 % de la población mayor de diez años declaraba saber leer y escribir⁵. Por lo que respecta a los años de escolarización, los resultados no son mucho mejores. En 1870, España ocupaba el puesto número 20 del *ranking* de los países para los que se cuenta con este tipo de información, justo por debajo de Bulgaria y de Uruguay. Con un promedio de 1,5 años de escolarización, España se situaba muy por detrás de otros países de la Europa Occidental, como Suiza (6,1), Alemania (5,4), Francia (4,1) o el Reino Unido (3,6)⁶.

No obstante, esta situación de atraso oculta la presencia de enormes diferencias regionales. Núñez (1992) ha mostrado la presencia de una estructura dual, con las provincias más septentrionales de España alcanzando niveles de alfabetización muy superiores a los de las regiones situadas en el sur del país. Así, en 1860, las tasas de alfabetización en provincias como Almería eran solo del 14 %, mientras que en Álava la población mayor de diez años capaz de leer y escribir alcanzaba el 53 %.

1.3 ¿Por qué es relevante captar las diferencias regionales en capital humano a un elevado nivel de desagregación territorial?

Es posible argumentar que la presencia de marcadas diferencias en la dotación de capital humano en el pasado podría ser uno de los elementos explicativos de las diferencias en las trayectorias regionales de crecimiento que han determinado la presente desigualdad económica territorial [Núñez (1992), Núñez y Tortella (1993)]⁷. Sin embargo, a este argumento se ha objetado que, en el caso español, las provincias más alfabetizadas no fueron las que registraron mayores tasas de crecimiento a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX. Así, dos provincias con tasas de alfabetización cercanas a la media española (Barcelona y Vizcaya) fueron las pioneras del proceso de industrialización. Por lo que respecta a las que presentaban una mejor dotación de capital humano en 1860, aparecen casos como los de Álava, que se mantuvo en un segundo plano en términos de dinamismo económico en comparación con Vizcaya, o incluso Guipúzcoa, dentro del País Vasco. Además, las provincias castellanas que disfrutaban de las más elevadas tasas de alfabetización en los inicios del proceso de desarrollo (Burgos, Palencia, Soria, Segovia y Valladolid) registraron unos pobres resultados en términos de desarrollo económico en esta primera etapa, hecho que explica los constantes flujos migratorios desde ellas hacia

3 Una buena síntesis del sistema educativo español antes de la Ley Moyano, en Guereña y Viñao (1996).

4 El *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* supuso un intento de centralización, homogeneización y promoción de la educación primaria.

5 No obstante, las medias esconden grandes diferencias de género. La tasa de alfabetización de los hombres se situaba en el 40 %, mientras que la de las mujeres apenas alcanzaba el 12 %.

6 Sin embargo, España se alinea con otros países del sur de Europa, que incluso registraban tasas de escolarización menores en estas fechas, como Grecia (1,4), Italia (0,8) o Portugal (0,5). Los datos, en este caso, provienen del proyecto *Clioinfra*.

7 Un estudio detallado de la evolución económica de las regiones españolas, en Díez-Minguela *et al.* (2018).

Vizcaya o Madrid. Es decir, con información de carácter provincial, aunque pueda identificarse una relación entre alfabetización y nivel de desarrollo en el largo plazo [Núñez (1992), pp. 165-199], esta no es percibida hasta bien entrado el siglo XX.

Esta es una de las razones por las que en este estudio se analiza el proceso de alfabetización centrando el foco en los municipios, ya que, atendiendo a la existencia de manifiestas diferencias dentro de las provincias, este es un ámbito territorial que puede ilustrar con mayor precisión la existencia de una relación entre las dotaciones iniciales de capital humano y las trayectorias de crecimiento regional en el largo plazo. En segunda instancia, la información de tipo municipal también permite realizar una aportación novedosa acerca de las causas que se hallarían detrás de las diferencias en la dotación de capital humano en esta etapa. La razón es que, atendiendo a que la financiación del proceso alfabetizador recaía fundamentalmente, al menos hasta 1900, en los municipios, y estos pueden caracterizarse por mantener condiciones muy diversas por lo que respecta a orografía, climatología, tipo de agricultura, estructura productiva, acceso a los mercados, distribución de la propiedad o elementos de corte institucional aun en el seno de cada provincia, el estudio de los determinantes profundos de la desigualdad territorial en términos de dotación inicial de capital humano requeriría la utilización de información territorial con una escala de agregación más pequeña que la provincial. Es decir, las medias provinciales esconden información necesaria y relevante para la comprensión del proceso alfabetizador y la nueva evidencia que se presenta en este estudio permitirá acercarse, de forma más certera, a sus determinantes⁸.

1.4 Los determinantes de la desigualdad en la dotación de capital humano en perspectiva histórica: un problema de identificación

La historiografía ha identificado una serie de argumentos que pueden ayudar a esclarecer las diferencias territoriales en alfabetización. Sin embargo, desde una perspectiva empírica, no ha sido posible realizar un estudio preciso de su validez. En gran medida, ello es debido a la naturaleza provincial de los datos empleados hasta el momento, que ha impedido realizar una buena identificación de las variables explicativas en la escala territorial relevante. En estas condiciones, la nueva información aportada en este trabajo ofrece la posibilidad de trabajar con una base de datos con un detalle territorial extraordinario, difícil de encontrar para otros países. Sobre esta base se podrá llevar a cabo, además, un análisis a escala municipal que suponga una contribución importante no solo a la historia económica española, sino también a debates de carácter internacional hoy presentes en la literatura especializada⁹.

1.4.1 LA HISTORIOGRAFÍA INTERNACIONAL

Los estudios internacionales han destacado una serie de elementos que habrían influido en la desigual acumulación de capital humano en contextos históricos como el de la España de la segunda mitad del XIX y que serán objeto de análisis en este trabajo. Así, por una parte, se ha señalado que en las sociedades preindustriales la inversión en educación

8 En ausencia de intervención del Estado central, como veremos, en el contexto de la España de la segunda mitad del XIX, la decisión sobre inversión municipal en escolarización fue el resultado de un conjunto de fuerzas, entre las que destacaría la demanda de esta por parte de los vecinos (a título individual o como unidad familiar). Por ello, el análisis de sus determinantes debería completarse de acuerdo con datos relativos a la situación socioeconómica individual (o familiar) de los habitantes de un municipio y no solo en relación con las características generales de este. En ese sentido, el trabajo que sigue abre la puerta al estudio detallado de una fuente de información como son los *Padrones Municipales de Población*, de los que se podría extraer este tipo de información individualizada.

9 Por lo tanto, el trabajo que se presenta se alinearía con aquellas aportaciones que, de forma reciente, proponen el estudio de diferentes aspectos ligados a los determinantes históricos de las dotaciones de capital humano a partir del análisis de información con un elevado nivel de desagregación territorial. Véanse, por ejemplo, Go y Lindert (2010) o Cinnirella y Hornung (2016), entre muchos otros.

estaba asociada a un amplio conjunto de factores, no siempre de carácter económico. Dado que en ellas el capital humano tenía un papel limitado en la economía [Galar (2011), p. 473], se apunta que las desigualdades en niveles educativos se relacionaban con elementos de tipo social, cultural, político o institucional, como la religión, la ilustración, el control social, la formación moral, la estabilidad sociopolítica, la cohesión social o nacional o la eficiencia militar. Por ello, estos trabajos señalan que solo fue en paralelo al progreso de la industrialización a lo largo del siglo XIX cuando los individuos y los Gobiernos cobraron consciencia de que la alfabetización era una habilidad relevante, e invirtieron de forma masiva en la formación de la población.

Sin embargo, la idea de que los factores de tipo económico, incluida la desigualdad, no fueran determinantes para la inversión en educación en sociedades preindustriales parece no encontrar respaldo en la evidencia histórica disponible. Como han mostrado Houston (2002) o Reis (2005), en la Europa moderna las familias asignaban, y de forma creciente, recursos a la educación de los hijos y, fruto de esta inversión, se observa el paulatino avance de la alfabetización antes de la etapa industrial. Así, en 1800, más del 60 % de la población masculina de la Europa del Noroeste era capaz de leer y escribir. Y estas habilidades eran muy relevantes en contextos urbanos, donde prevalecía ya el mercado [De Vries y Van der Woude (1997)]. En las áreas rurales, la alfabetización también era un medio relevante para el ascenso social, y necesario para la comprensión de los documentos oficiales, como acuerdos legales, alquileres y títulos de propiedad, entre otros, lo cual otorgaba un valor económico a la alfabetización [Reis (2005), pp. 204 y 205]. Por ello, por ejemplo, la oportunidad que se abría a los campesinos en los procesos de cercamiento de tierras dependía crucialmente de su habilidad para leer los documentos legales que los acompañaban [Nilsson *et al.* (1999)]. También se ha señalado que la alfabetización era relativamente elevada en las zonas rurales en las que las decisiones locales eran tomadas de forma colectiva en las asambleas municipales o concejos [Reis (2005)].

Es su valor económico el que puede ayudar a explicar el crecimiento de la alfabetización en un contexto de escasos, o nulos, esfuerzos para su provisión por parte del Estado y su generación como un proceso espontáneo que surgiría desde la base, desde las propias unidades familiares [Reis (2005)]. Prueba de la importancia asignada por los individuos a la formación es que la escolarización masiva se inició desde comienzos del siglo XIX, sin apoyo del sector público, y por el hecho de que fuera financiada por los municipios, la Iglesia o las propias familias (o por una combinación de los tres), que pagaban directamente la alfabetización de sus hijos, bien en escuelas, o bien con la contratación de tutores que acudían a los domicilios. No obstante, las tasas de alfabetización en la Europa del Sur permanecieron en niveles marcadamente inferiores a las de los países del norte europeo, hecho que se corresponde con su relativo atraso económico. La disposición de mayores niveles de renta en los países más septentrionales, fruto de un mayor desarrollo económico, no solo dotó de incentivos a la inversión educativa, sino también de los medios para realizarla.

Por lo tanto, de la literatura existente se deriva que, aunque el conjunto de factores que permiten explicar el avance de la alfabetización y su desigualdad territorial (con independencia de que estos territorios sean países, regiones o municipios) sea potencialmente muy elevado, parece adecuado realizar una aproximación que tenga en consideración los aspectos económicos, ligados a los costes (incluido el coste de oportunidad) y a los beneficios potenciales que la formación primaria podía generar a los individuos y, por extensión, a las familias.

1.4.2 EL CASO ESPAÑOL

Por lo que respecta a España, los medios utilizados para aprender a leer y a escribir eran análogos a los del resto de Europa: la escuela, la parroquia y la familia. Sin embargo, la

escuela no era tal vez la única opción, pero sí la más importante incluso en la España del Antiguo Régimen. Así, en su estudio de los registros de los juicios de la Inquisición entre 1540 y 1661, Nalle (1989), p. 75, encuentra que alrededor de dos tercios de los defendidos informan que habían sido alfabetizados en la escuela. Solo un 14 % y un 16 % de ellos declaraban que habían sido enseñados por párrocos locales, o por familiares o amigos, respectivamente. En estas condiciones, la evidencia disponible indica que la alfabetización se extendió a lo largo del siglo XVI, pero que esta expansión se frenó, o incluso se diluyó, durante el siglo XVII [Kagan (1981), Benassar (1985), Nalle (1989), Viñao (1999)]. Aunque las cifras deban tomarse con cautela, las tasas de alfabetización, medidas a través de la capacidad de escribir el propio nombre, estaban en torno al 9 % en 1500 y crecieron hasta el 40 % en 1660. No obstante, en torno a 1700, solo el 20 % de la población estaba alfabetizada, una cifra que apenas cambió hasta finales del siglo XVIII [Allen (2003)].

La literatura se ha detenido en el análisis de las causas que podrían explicar el atraso español en términos de alfabetización [Viñao (1990, 1999), Núñez (1992, 2003, 2005a, 2005b) y Sarasúa (2002a)]. Entre ellas se ha destacado que la ausencia de apoyo institucional, bien sea público o de la Iglesia, habría sido crucial. Por una parte, y al contrario que la protestante, la iglesia católica no promovió la difusión de la alfabetización, al desdeñar la lectura popular de los textos religiosos hasta mediados del siglo XIX. De hecho, la Inquisición española prohibió la impresión, venta o posesión de versiones en lengua vernácula de la Biblia, de los catecismos o de resúmenes religiosos entre 1551 y 1782 [Viñao (1990), p. 581]. Además, en España las órdenes religiosas no desarrollaron redes de escuelas como sí habían hecho en otros países de tradición católica, como Francia [Viñao (1990), p. 582].

Por otra parte, el Estado o los municipios fracasaron a la hora de impulsar la escolarización de los ciudadanos. En 1797, solo alrededor del 23,3 % de la población de entre 6 y 13 años estaba escolarizada [Viñao (1990), p. 581]. Durante el Antiguo Régimen, las escuelas eran financiadas por las entidades locales y por la contribución directa de las familias. Solo fue a mediados del siglo XIX cuando los Gobiernos liberales trataron de intervenir desde el Estado en el ámbito de la educación, aunque de manera tímida. La Ley Moyano (1857) estableció la escolarización obligatoria, y que la educación debía ser gratuita para quienes no pudieran hacer frente a su pago. Los resultados del cambio de marco legislativo, sin embargo, no fueron satisfactorios. La financiación de las escuelas seguía siendo responsabilidad de los consejos locales, por lo que sus dificultades financieras, junto con las actitudes no favorables a la educación, habrían contribuido a la consignación de un limitado gasto, no siempre ejecutado, a la escolarización [Núñez (1991), García y Comín (1995) y Sarasúa (2002a)].

No obstante, estos factores eran comunes, en mayor o menor medida, a la totalidad del país y, por ello, las grandes variaciones territoriales en niveles educativos solo podrían ser explicadas con elementos adicionales, muchos de ellos ligados a los aspectos económicos específicos de cada territorio. Por ejemplo, se han señalado diferentes argumentos que se hallarían detrás de las elevadas tasas de alfabetización de las provincias del centro y del norte de España. De una parte, atendiendo a que la financiación de la instrucción quedaba en manos de las familias y de los municipios, se ha sostenido que el tipo de hábitat y el tamaño medio de las localidades de cada región condicionó la provisión de escuelas, siendo mayor en las zonas con un poblamiento concentrado y en pequeños municipios que en las zonas en las que el asentamiento era, bien en grandes núcleos de población, bien extremadamente disperso. El tipo de poblamiento condicionaba, por tanto, los costes de la alfabetización y, con ello, su oferta, siendo un factor relevante en la comprensión de las diferencias regionales en alfabetización [Pérez Moreda (1997), p. 249].

Respecto a la demanda de escolarización, Pérez Moreda (1997), p. 249, sostenía que era clave la existencia de buenas redes de comunicación que abrieran oportunidades

de rentabilización futura de la inversión. Se ha apuntado que habría una elevada coincidencia entre las provincias más alfabetizadas y las que gozaban de una mayor actividad comercial. Además, este autor proponía que esta relación podía comprobarse a través de algún tipo de indicador, como los rendimientos de los *portazgos* (aduanas interiores). De hecho, las provincias atravesadas por la carretera que unía Madrid con la frontera francesa a través de Valladolid, Burgos y el País Vasco, así como los caminos secundarios hacia Cantabria y La Rioja, eran las áreas que recolectaban las mayores ganancias en el transporte en la primera mitad del siglo XIX [Madrazo (1984)]. Otras provincias con una actividad comercial de cierta magnitud, como León, Barcelona o Cádiz, también mantenían tasas de alfabetización superiores a la media. Sin embargo, la existencia de una relación entre actividad comercial y alfabetización no se verificaría en casos como el de Guipúzcoa, con una tasa de alfabetización relativamente baja y un supuestamente elevado nivel de actividad comercial. O, por citar un caso opuesto, el de Soria. En cualquier caso, con independencia de la validez de estas hipótesis, la evidencia existente en términos de alfabetización a escala provincial difícilmente puede servir para la identificación de unos efectos que, en el mejor de los casos, serían relevantes en ámbitos territoriales más pequeños, como el comarcal o el municipal.

Desde una perspectiva dinámica, se ha argumentado, por ejemplo, que, en caso de existir una relación entre la dimensión de las redes comerciales, la disponibilidad de infraestructuras de transporte y la alfabetización, sería lógico pensar que la construcción de la red ferroviaria habría tenido un efecto significativo sobre los niveles de alfabetización. Se ha argumentado que el ferrocarril impulsaría la demanda de formación en tanto que permitía un mayor desarrollo del comercio y que, además, para aprovechar las posibilidades de este nuevo medio de transporte, el viajero o el comerciante debía ser capaz de entender los servicios, horarios o las diferentes tarifas con las que las compañías cobraban por sus servicios. Finalmente, el trabajo ferroviario (no en su construcción) y en el servicio postal asociado permiten favorecer la penetración de las publicaciones regulares y los libros en su ámbito de influencia [Botrel (1993), pp. 263-281]. Sin embargo, la verificación de esta hipótesis no ha sido posible hasta el momento. A pesar de que la expansión del ferrocarril en España tuvo una distribución regional más homogénea que la esperable en un país con una gran desigualdad en renta, el impacto que este pudiera tener debió de ser muy variable dentro de las provincias o regiones. En general, el acceso fue mayor en las grandes ciudades y en las capitales provinciales, de forma que el estudio del potencial impacto del proceso de construcción de la red ferroviaria (que se extendió a gran velocidad, a partir de un diseño radial, desde la Ley ferroviaria de 1855 hasta finales del siglo XIX) sobre la alfabetización se habría de realizar con un detalle territorial mucho mayor que el disponible en la actualidad.

Otros trabajos también consideran la presencia de diferencias territoriales muy marcadas tanto en términos de actitudes preexistentes (sociales, culturales o políticas) sobre la educación como en los niveles de desarrollo, pero apuntan que hay otros elementos que afectan a la oferta y a la demanda de alfabetización y que podrían explicar sus diferencias territoriales. Entre ellos, se ha puesto el acento en la desigualdad económica, distinta entre territorios, y se ha hecho hincapié en la concentración de la propiedad de la tierra como un elemento que dificultaría el avance de la educación [Beltrán-Tapia y Martínez-Galarraga (2018)]. En este sentido, cabe recordar que la España de mediados del siglo XIX era una sociedad fundamentalmente agraria. Si dejamos de lado las ciudades de Madrid y Barcelona, el 80 % de la población activa total estaba empleada en el sector primario. En este tipo de sociedad el acceso a la tierra era la piedra angular de la estratificación social de sus habitantes. Tener acceso a la propiedad de la tierra, por pequeña que fuera, permitía el cultivo directo de patatas, legumbres y hortalizas, o disponer de algún animal para el consumo doméstico. Este hecho es importante, no solo

porque proveía a las familias campesinas de una renta adicional para su sostenimiento, sino porque además confería al campesino un poder de negociación frente a las élites locales, inexistente en otro caso.

En estas condiciones, dado un nivel de renta, la desigualdad en el acceso a la tierra afectaría a la educación por dos vías. En primer lugar, una distribución más desigual de los recursos empujaría a una mayor parte de la población hacia niveles de renta de mera subsistencia, con lo que los costes asociados a aquella influirían definitivamente en la decisión de inversión en la formación de los hijos en las familias campesinas. Las familias, además, no solo debían asumir la existencia de un coste directo, sino que también debían tener presente a la hora de tomar esta decisión la existencia de un coste de oportunidad, el del trabajo infantil. Este estaba totalmente generalizado en la España de mediados del XIX, bien en el seno de la familia, bien en trabajo asalariado, y fue un elemento crucial en las estrategias de supervivencia de las economías familiares hasta las primeras décadas del siglo XX [Borrás (2002) y Sarasúa (2002a)]. Por ello, el recurso al trabajo infantil, sobre todo en áreas rurales, aparece de forma recurrente en los informes de la época que trataban de explicar los bajos niveles de escolarización o el elevado absentismo escolar. El hecho de que la asistencia a las escuelas fuera mucho mayor en invierno, cuando la agricultura demandaba un menor volumen de dedicación, probaría que las familias campesinas estaban interesadas en enviar a sus hijos a la escuela, y que era el coste de oportunidad que generaba el trabajo infantil el que entorpecía su avance.

No es menos cierto que la educación se relaciona con la disponibilidad no solo de los recursos necesarios para afrontar sus costes (directos o de oportunidad), sino también de los potenciales beneficios que se puedan derivar de ella. En este sentido, Núñez (2005a, p. 132) argumenta que, mientras que las familias campesinas propietarias de pequeñas o de medianas explotaciones valoraban positivamente la educación, los agricultores sin tierra no veían las ventajas económicas de este tipo de inversión. Por ejemplo, las actas del consejo de Belmonte de los Caballeros (Zaragoza) imputan como causa de la baja asistencia a la escuela de los niños y las niñas del municipio su propia apatía, o la de sus padres.

En estas condiciones, la pobreza generalizada entre las familias campesinas sin tierra impedía que estas pudieran afrontar con sus propios recursos la inversión necesaria para la formación de los niños y las niñas. Por ello, esta posibilidad debía descansar en la presencia de subsidios que redujeran su coste. Dado que, en el marco de la Ley Moyano, y por supuesto antes de su promulgación, la financiación de las escuelas recaía en las familias y en los ayuntamientos, la predisposición de estos a subvencionar la formación de los más desfavorecidos sería clave para la extensión de la alfabetización. Sin embargo, la extensión de la capacidad de leer y de escribir a la mayor parte de la población fue vista como un peligro para el bienestar religioso y moral de la sociedad, así como un elemento impulsor de la movilidad social que chocaba frontalmente con las estructuras del Antiguo Régimen [Nalle (1989), p. 124]. En estas condiciones, atendiendo a la total influencia de los grandes propietarios en la toma de decisiones políticas, bien a nivel local, regional o estatal [Moreno-Luzón (2007) y Curto-Grau *et al.* (2012)], sería plausible pensar que la desigual estructura de la propiedad existente entre las regiones españolas pudo tener importancia a la hora de determinar la propensión a la financiación de la educación en los diferentes municipios.

Como resultado, a mediados del siglo XIX la financiación pública de las escuelas varió mucho entre las regiones y municipios españoles [Núñez (1991) y Sarasúa (2002a), p. 571], y este sería un elemento clave para la comprensión de las diferencias territoriales en las tasas de alfabetización en España, a finales del Antiguo Régimen y en la primera etapa de despliegue del Estado liberal. Pero, de nuevo, la evidencia histórica que respalda la validez de esta argumentación, o bien es muy parcial (algunos estudios referidos a

comarcas o pequeños grupos de municipios), o bien recoge las diferencias regionales en cuanto alfabetización a un nivel de desagregación territorial que se corresponde con las provincias, por lo que no puede servir para identificar el poder explicativo de un fenómeno que se desarrolla a escala local y que depende, finalmente, de la percepción que, en cuanto a sus costes y potenciales beneficios, tienen las familias.

1.5 La estructura del texto y las preguntas de investigación

Tras esta introducción (capítulo 1), el texto se desarrolla en cuatro capítulos, seguidos de un breve apartado donde se resumen las principales conclusiones. El capítulo 2 está dedicado a la presentación de la metodología, fuentes y supuestos básicos empleados en la construcción de la base de datos. Como se verá, esta recoge información de los niveles de alfabetización de la población española, distinguiendo entre hombres y mujeres, para el período 1860-1930. En particular, se ofrece información homogénea para la totalidad de municipios españoles en los años 1860, 1900 y 1930.

El capítulo 3 tiene como objetivo la presentación de la nueva evidencia. En concreto, a partir de la información derivada del Censo de Población de 1860, se ofrece una visión de la situación en términos de alfabetización en los albores del período contemporáneo y antes de que sean visibles los potenciales efectos de la Ley Moyano o de Instrucción Pública de 1857. Además, la información procedente del Censo de Población de 1900 permite realizar un análisis detallado de los efectos que tuvo dicho marco normativo sobre el proceso alfabetizador en el período previo a la actuación directa, vía presupuesto, del Estado. Finalmente, a partir de los datos de alfabetización que se extraen del Censo de Población de 1930, se evalúa la incidencia de la intervención pública sobre la alfabetización de los ciudadanos españoles a partir de la creación, en 1900, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, así como los cambios que eventualmente pudieron producirse en aspectos como la desigualdad territorial o de género en alfabetización.

Los capítulos 4 y 5 proponen el análisis detallado precisamente de estos dos últimos aspectos. De una parte, el capítulo 4 está dedicado al estudio de la desigualdad en la alfabetización entre hombres y mujeres, prestando especial atención a la evolución de la brecha de género entre 1860 y 1930. En este sentido, a lo largo de este capítulo se analiza si la reducción de esta brecha registró un avance significativo en un marco de intervención pública como el configurado con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900. El capítulo 5, de forma complementaria, muestra nueva evidencia sobre la evolución de la desigualdad territorial en términos de alfabetización a diferentes niveles de agregación territorial: municipal, provincial y regional. Además de ofrecer su evolución de largo plazo, las diferentes escalas de agregación territorial empleadas y el lapso temporal analizado permiten establecer hipótesis acerca de la incidencia del cambio de marco institucional (financiación privada y municipal, frente a financiación pública centralizada) sobre este debatido aspecto.

El trabajo se cierra con unas breves conclusiones. En concreto, este estudio abre avenidas de investigación futura mediante la revisión preliminar, a la luz de la nueva evidencia presentada en este estudio, de las grandes tesis que se han establecido sobre los determinantes del lento avance de la alfabetización en España, de su desigualdad territorial o de género, o del impacto de los diferentes marcos institucionales a los que ha estado sujeta. En el texto se argumenta que el detalle territorial ofrecido en este estudio permitirá contrastar en profundidad algunas de estas hipótesis tradicionales presentes en la historiografía española. Y, a su vez, ofrece la posibilidad de contribuir, modestamente, a los debates existentes en la literatura internacional sobre los determinantes del desigual crecimiento de la alfabetización en sociedades en desarrollo, como la española, de mediados del XIX y el primer tercio del siglo XX.

2 La alfabetización de los municipios españoles a la luz de los censos de población: metodología

«España no necesita hombres que sepan,
sino bueyes que trabajen».

Juan Bravo Murillo (1803-1873),
ministro de Gracia y Justicia (1847), ministro de Comercio, Instrucción y Obras
Públicas (1847-1848), ministro de Hacienda (1849, 1851, 1851-1852), presidente
del Consejo de Ministros de España (1852), presidente del Congreso de los
Diputados (1858)

2.1 Los censos de población (1860-1930)

La primera mitad del siglo XIX estuvo marcada en España por una gran inestabilidad política. Durante esos años, período en el que se dio el tránsito desde el Antiguo Régimen a los inicios del Estado liberal, los conflictos tanto externos como internos fueron recurrentes. En aquel contexto, plagado de dificultades de todo tipo, el recuento de la población —y, en general, la elaboración de estadísticas económicas y sociales por parte del Estado— se enfrentó a grandes obstáculos que impidieron su ejecución en ese período, interrumpiendo así los esfuerzos que se habían llevado a cabo a lo largo del siglo XVIII¹. Esta situación empezó a cambiar hacia mitad del siglo, cuando se logró una cierta estabilidad política y económica, que permitió al Estado retomar y dar un nuevo impulso a la actividad estadística. Esta voluntad de sistematizar la obtención de datos estadísticos dio lugar a la creación de la Comisión de Estadística General del Reino, establecida por Real Decreto de 3 de noviembre de 1856, bajo el Gobierno de Narváez².

Esta comisión, que se hizo depender directamente de la presidencia del Consejo de Ministros con objeto de evitar la división que existía con anterioridad, y que implicaba que las competencias estadísticas estuvieran repartidas entre varios ministerios, sería la encargada de realizar, al poco tiempo de su creación, los dos primeros censos de población de esta nueva etapa que se inauguraba. Habiendo nacido como un organismo de carácter eminentemente consultivo, pronto vio ampliadas sus competencias, al serle encargada la elaboración del primer censo moderno de la población española. Además, las tareas y los objetivos de la comisión se expandieron sustancialmente con el tiempo, puesto que, más allá de los propios censos de población, se dedicó también a la elaboración de diversas estadísticas socioeconómicas, como los Anuarios Estadísticos de España, el primero de los cuales vio la luz en 1858. A ello habría que añadir la realización de los trabajos cartográficos y catastrales, entre los que destacaron los derivados de la Ley de Medición del Territorio, de 1859. En consecuencia, este organismo habría de encargarse finalmente de realizar un «triple inventario: de la población, de la riqueza y de los recursos naturales» [Nadal *et al.* (1996), p. 72]³.

1 Los primeros censos de población modernos, en el sentido de que llevan a cabo un recuento de personas en vez de del número de familias, se remontan al siglo XVIII, cuando se publicaron, sucesivamente, el Censo de Aranda (1768), el Censo de Floridablanca (1787) y el Censo de Godoy (1797). Una breve descripción de los recuentos de población existentes en la primera mitad del siglo XIX se puede consultar en Durán-Herrera (2007) y en la introducción al Censo de Población de 1860.

2 A lo largo de los años en los que estuvo activa, la Comisión contó con vocales que fueron personalidades relevantes de la época, como José Agulló, Buenaventura Carlos Aribau, Fermín Caballero, Laureano Figuerola o Pascual Madoz, por citar a algunos de los más destacados.

3 Sobre los orígenes y la evolución de la Comisión de Estadística, véase Del Moral Ruiz *et al.* (2007), pp. 582-619, así como los trabajos incluidos en Instituto Nacional de Estadística (INE) (2006), publicados en el *150 aniversario de la creación de la Comisión de Estadística General del Reino*.

<p>I. SECCIÓN TERRITORIO</p> <ul style="list-style-type: none"> — Carta geográfica del reino. — Planos topográficos para aplicación catastral. — Cartas forestal y geológica. — Viabilidad pública, terrestre, fluvial y marítima. — Descripción de costas y fronteras. 	<p>III. SECCIÓN PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> — Catastro de la riqueza territorial, rústica y urbana. — Producción territorial y consumos generales. — Estadística pecuaria. — Estadística fabril y comercial. — Medios de transporte terrestres, fluviales y marítimos. — Cuadro general del comercio de importación, exportación, cabotaje e interior.
<p>II. SECCIÓN POBLACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> — Cuadro general de la población, condiciones sociales de los habitantes y movimiento anual de su estado civil. — Fuerzas militares de mar y tierra. — Estadística de la instrucción pública. — Estadística de la beneficencia. — Estadística criminal. — Estadística de las costumbres públicas. 	<p>IV. SECCIÓN IMPUESTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> — Registro del personal activo y pasivo de la Administración Pública. — Rentas e impuestos. — Gastos reproductivos. — Recaudación de rentas e impuestos públicos.

FUENTE: Nadal *et al.* (1996), p. 74, basado en el Reglamento de la Comisión de Estadística General del Reino, 27 de noviembre de 1856.

La producción de estadísticas oficiales realizadas a escala estatal requiere que los órganos que se encargan de llevar a cabo esta tarea se extiendan a lo largo de todo el territorio, con objeto de poder recoger los datos de base necesarios para su posterior agregación y para la elaboración de las cifras agregadas definitivas. En este sentido, la Comisión de Estadística General del Reino contaba con una oficina central en Madrid, que, desde su creación, quedaba dividida en cuatro secciones: territorio, población, producción e impuestos, cuyas respectivas funciones se recogen en el cuadro 2.1⁴. A la segunda de ellas le correspondía la elaboración de los censos de población. A partir de este organismo central se había de organizar toda una estructura territorial, que quedó articulada en torno a las provincias, establecidas en 1833⁵. Ahora bien, se trató, desde el principio, de un sistema centralizado, donde los representantes provinciales (encuadrados en las comisiones permanentes de Estadística en las capitales de provincia) tenían como principal función la recogida y el envío de la información obtenida, siguiendo las instrucciones marcadas desde el órgano central en Madrid⁶. Fue bajo esta estructura organizativa como se llevaron a cabo los trabajos para publicar las estadísticas oficiales en los años centrales del siglo XIX, incluidos los censos de población.

El primero de los dos censos realizados por la Comisión de Estadística General del Reino contabilizaba la población a 21 de mayo de 1857. Este primer esfuerzo resultó, sin embargo, insatisfactorio. Incluso los propios responsables de la elaboración del censo fueron críticos con los resultados obtenidos en él, advirtiendo de las limitaciones y los

4 «La primera sección, dedicada al estudio del territorio, comprendía todo tipo de levantamientos cartográficos, incluidos los planos catastrales. La sección segunda tenía como objetivo preferente la formación del censo general de la población y la elaboración de estadísticas demográficas. La tercera sección abrazaba el catastro de la riqueza territorial, las estadísticas de la producción y el estudio del comercio y el transporte. La cuarta y última debía ocuparse de la estadística tributaria, así como del registro del personal de la Administración Pública» [Nadal *et al.* (1996), p. 73]. Reglamento del 27 de noviembre de 1856.

5 Véase Burgueño (2011).

6 «... nunca existió, en el período que consideramos, una descentralización geográfica de la función estadística, los órganos estadísticos provinciales únicamente ejecutaban las instrucciones que recibían del órgano central en cuanto a recogida de datos y contactos con los informantes, haciendo generalmente unas primeras tabulaciones en los niveles locales, pero no tenían capacidad para organizar de manera autónoma la elaboración de estadísticas de interés de la respectiva provincia; esto quiere decir que existió simplemente una descentralización ejecutiva provincial, y así ha continuado hasta la fecha» [Merediz (2004), p. 62].

problemas de fiabilidad de las cifras que se presentaban (restringidas, además, a variables demográficas básicas)⁷. Por ese motivo, y prácticamente de manera inmediata, se recomendó y se puso en marcha la elaboración de un nuevo censo de población que habría de llevar a cabo un nuevo recuento en el año 1860, esta vez a 25 de diciembre. Este censo, referido al año 1860, es el primero de los censos de población que se incluyen en este trabajo e incorpora, junto con variables demográficas, otras de carácter más social, como el nivel de instrucción de la población y la ocupación económica⁸.

Poco después, habiendo transcurrido apenas cinco años desde su creación, la Comisión de Estadística General del Reino se transformó en la Junta General de Estadística, según el Real Decreto de 21 de abril de 1861, bajo cuyo nombre aparecerá el Censo de Población de 1860, que fue publicado en 1863. Esta nueva institución heredó el personal de la comisión y también las competencias, que se vieron ampliadas —principalmente, en materia geográfica y cartográfica—, igual que la capacidad ejecutiva. Aunque dispuso de una buena dotación financiera en sus inicios, esta situación se vio alterada y en torno a 1864 su presupuesto ya se había reducido considerablemente [Gozálvez-Pérez y Martín-Serrano (2016), p. 333]. La inestabilidad política de esos años, además, impidió que se llevara a cabo el siguiente censo, que, dado un intervalo de diez años, como ya entonces recomendaban las instituciones internacionales, habría correspondido realizar en 1870⁹.

Fue precisamente en ese año, en 1870 (Decreto de 12 de septiembre), cuando se creó el Instituto Geográfico, organismo con competencias sobre los trabajos estadísticos, geográficos y catastrales, y que dependería administrativamente de la Dirección General de Estadística, integrada en el Ministerio de Fomento. Tres años después, una vez suprimida la Dirección General de Estadística, quedará establecido el Instituto Geográfico y Estadístico (IGE), que asumiría las tareas de la Junta de Estadística. Desde entonces, este organismo disfrutó de una independencia de acción que se mantuvo en el tiempo. El IGE fue el encargado de la elaboración de los censos de población desde ese momento y hasta la creación del INE en 1945. Eso sí, a lo largo del tiempo el IGE ha variado su denominación y ha pertenecido a diferentes ministerios¹⁰. Así, en 1900 se suprimía el Ministerio de Fomento (Real Decreto de 18 de abril de 1900), que a partir de entonces quedó dividido en dos ministerios diferentes. Por un lado, dio lugar al Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio, y, por otro, se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, quedando el IGE integrado en este último. De esta forma, el Censo de Población de 1900, el segundo de los censos que se incluyen en este trabajo, fue publicado desde la Dirección General del IGE en 1902.

7 «... la experiencia española se inicia con cierto grado de precipitación, tanto en la creación de las necesarias infraestructuras estadísticas censales, como en sus consecuencias más negativas, como son la inseguridad oficial sobre la exhaustividad del empadronamiento o en la definición adecuada de contenidos censales fundamentales, como son la población de derecho, la declaración de actividad económica o la edad en los escolares y alfabetizados» [Gozálvez-Pérez y Martín-Serrano (2016), p. 331].

8 Respecto a la obtención de los datos por parte de la Administración, la introducción al Censo de Población de 1860 argumenta: «Bien pudiera la Junta General de Estadística lisonjearse de haberle aproximado cuanto es dable á la verdad, si atendiese solo al vivo afán, y la esmerada diligencia con que la ha procurado. Porque á los medios empleados en el anterior empadronamiento para descubrirla, allegó ahora la experiencia adquirida; mayor número de auxiliares; la espontánea y atinada cooperación de celosos patricios influyentes en las localidades; el concurso y los buenos oficios de los Arzobispos y Obispos, de todo el Clero en general, de los Inspectores de instrucción primaria, de los Diputados provinciales, de los Jueces de primera instancia y Secretarios de ayuntamiento, á quienes se encareció toda la importancia del servicio que de ellos se esperaba, en las circulares de 19 de Setiembre, 7 y 9 de Diciembre de 1860. De nuevo se constituyeron también con una organización más convincente las Juntas municipales y las de partido.»

9 Habría que esperar a 1877 para que el siguiente censo de población viera la luz. A este le siguieron los de 1887 y 1897. A partir de 1900, los censos, incluido el de ese año, se realizaron cada diez años.

10 Los orígenes del IGE y su evolución se pueden consultar, respectivamente, en Nadal *et al.* (1996) y en Del Moral Ruiz *et al.* (2007), pp. 582-619. En la actualidad, esta institución recibe el nombre de Instituto Geográfico Nacional, denominación que se le dio en 1977.

A su vez, una nueva reorganización ministerial a principios de la década de los años veinte hizo que las instituciones encuadradas en el ramo de estadística quedaran integradas en el Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria (Real Decreto de 20 de febrero de 1922). De nuevo, y ya bajo una nueva denominación (Instituto Geográfico y Catastral), pasa a depender, en 1930 (Real Decreto de 24 de febrero de 1930), de la presidencia del Consejo de Ministros. No sería esta la última modificación que afectaría a la institución en nuestro período de estudio. Al poco tiempo de proclamarse la Segunda República, el instituto se convierte en el Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, aunando de nuevo bajo su responsabilidad las actividades geográficas y estadísticas (Decreto de 21 de abril de 1931). Si bien inicialmente dependió del Ministerio de Trabajo y Previsión, antes de acabar el año (Decreto de 9 de octubre de 1931) pasó de nuevo a depender directamente de la presidencia del Consejo de Ministros. Fue bajo esta denominación como apareció publicado en 1932 el tercero y último de los censos de población incluidos en este trabajo, el correspondiente al año 1930.

2.2 La alfabetización en los censos de población de 1860, 1900 y 1930

La historiografía española ha enfocado tradicionalmente el análisis regional del capital humano a través de las tasas de alfabetización provincial. Los censos de población han provisto la información estadística de base. No obstante, y aun reconociendo que este tipo de análisis ha resultado fundamental para avanzar en el conocimiento de las pautas regionales de la alfabetización en España, dicho análisis presenta una limitación vinculada a la escala territorial. La información de ámbito provincial ofrece una imagen global de las (marcadas) diferencias en la Península [Núñez (1992)]. Sin embargo, profundizar en la comprensión de las diferencias en la alfabetización requiere un mayor detalle geográfico, puesto que dentro de las provincias se dan realidades muy diversas, que hacen que puedan existir diferencias notables en las tasas de alfabetización, no solo entre las zonas urbanas y las rurales, sino también dentro de las propias áreas rurales. Para superar esta limitación geográfica en el análisis histórico del capital humano, en este trabajo se hace uso —por primera vez— de la detallada información territorial recogida en los censos de población para calcular los niveles de alfabetización a escala municipal para el conjunto de España durante la primera gran etapa del desarrollo económico español. De los diferentes censos de población publicados entre la mitad del siglo XIX y la Guerra Civil, nuestro estudio, de carácter eminentemente descriptivo, se centra en tres de ellos, los correspondientes a los años 1860, 1900 y 1930.

Los censos de población se han seleccionado con objeto de conocer el estado de la alfabetización en cada una de las diferentes etapas que se dieron en este período, marcado por los cambios legislativos en materia de enseñanza y las reformas en el sistema educativo que se llevaron a cabo en aquella época. En concreto, dentro de estos cambios resultan de particular interés los que afectaron a la organización de la educación primaria, la cual resulta fundamental para la adquisición de habilidades básicas como la lectura y la escritura. Así, estos tres censos de población permiten enmarcar nuestros resultados dentro de las principales etapas históricas que a lo largo de este período se observan a partir de la variación en las políticas educativas que moldearon el sistema de enseñanza primaria en España. Por un lado, la información correspondiente al año 1860 ofrece la posibilidad de captar cuál era la situación en términos de alfabetización en un momento histórico en el que se acababa de aprobar la primera reforma educativa profunda, de carácter liberal, con la entrada en vigor de la Ley Moyano, de 1857. Por tanto, este corte temporal estaría captando la situación previa a esta ley, es decir, los niveles educativos que se habrían heredado, entendido de manera amplia, del Antiguo Régimen.

A su vez, el efecto de la Ley Moyano sobre la alfabetización se puede valorar de manera más detallada con los datos correspondientes a 1900 y la comparación respecto

a la situación descrita en 1860. La segunda mitad del siglo XIX presenció el despliegue de esta ley, que encargaba a los municipios la financiación y la gestión de las escuelas primarias. Ahora bien, el cambio de siglo fue testigo de una nueva transformación, de gran calado, en materia educativa. Con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1900, desgajado del antiguo Ministerio de Fomento, la enseñanza primaria fue centralizada, quedando esta en manos del ministerio. El impacto de la centralización/descentralización de la educación primaria sobre los niveles educativos es, sin duda, un tema de intenso debate en la literatura internacional. Para el caso español, la base de datos creada para este estudio permite explorar la transformación que se produjo a lo largo de esta transición desde el Antiguo Régimen, pasando por el sistema descentralizado de la educación primaria, que se estableció con la Ley Moyano a mitad del siglo XIX, hasta el sistema totalmente centralizado con base en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que entró en funcionamiento a comienzos del siglo XX.

Como se ha expuesto, este trabajo parte de la información que contienen los censos de población. La información de base que en ellos se presenta permite obtener tasas de alfabetización a un nivel de desagregación territorial correspondiente al municipio. En este sentido, la información que ofrecen los censos, relativa a los niveles de instrucción de la población, era reportada directamente por las propias familias a partir de las cédulas de inscripción. Dado que no ha sido posible encontrar muestras de las cédulas utilizadas en los años exactos de este estudio, sirvan como ejemplo las cédulas de inscripción que se incluyen en las figuras 2.1 y 2.2, y que corresponden, respectivamente, a las empleadas en los censos de población de 1877 y de 1920. A partir de las preguntas y de la información que en ellas se solicita, tras la correspondiente agregación, se obtienen los datos finales recogidos en los diversos censos de población.

En este sentido, los diferentes censos de población presentan información referida al nivel de instrucción elemental de la población, municipio a municipio, dividiendo la «población total» entre aquella que «sabe leer», «sabe leer y escribir» y «no sabe leer». El detalle de los censos de población incluidos en este estudio se puede observar en las figuras 2.3 a 2.5¹¹. A partir de esta información se procede a calcular el porcentaje de personas alfabetizadas (aquellas que saben leer y escribir) sobre el total de la población. Además, los censos desagregan toda esta información entre hombres y mujeres, hecho que resulta fundamental no solo para evaluar en toda su magnitud la variación espacial de la alfabetización a una escala territorial reducida y por un período de tiempo largo, sino también para añadir al análisis las diferencias de género existentes en los niveles de alfabetización, y su evolución. En conjunto, teniendo en cuenta que este es un período en el que el número de municipios existentes en España superaba los 9.000 —en cada uno de los tres censos de población incluidos—, el cálculo de las tasas de alfabetización ha requerido la recogida, el procesamiento y la presentación de un elevado volumen de información, que ha implicado la entrada y el tratamiento de aproximadamente 260.000 datos¹².

11 En los censos de población de 1900 y 1930 aparece una categoría adicional que recoge aquellas personas para las cuales no se ha podido determinar su nivel de instrucción, que quedan incluidas bajo la denominación «no consta». Esta categoría, no obstante, representa un porcentaje muy reducido del total: un 0,11 % en 1900 (20.217 personas) y un 1,15 % en 1930 (269.901 personas). Por su parte, una característica diferencial del Censo de Población de 1860 respecto a los censos posteriores es que este presenta únicamente la población total «de hecho» (omitiendo, por tanto, la población «de derecho»), y es esta la que se emplea en este trabajo.

12 En concreto, para 1860, el volumen de datos procesados incluye: $[9.364 \text{ municipios}] \times [4 \text{ categorías («sabe leer», «sabe leer y escribir», «no sabe leer», «población total»)}] \times [2 \text{ géneros (varones/hembras)}] = 74.912 \text{ datos}$; en el Censo de Población de 1900, el total es: $[9.264 \text{ municipios}] \times [5 \text{ categorías («sabe leer», «sabe leer y escribir», «no sabe leer», «no consta», «población total»)}] \times [2 \text{ géneros (varones/hembras)}] = 92.640 \text{ datos}$; y, finalmente, para 1930: $[9.259 \text{ municipios}] \times [5 \text{ categorías («sabe leer», «sabe leer y escribir», «no sabe leer», «no consta», «población total»)}] \times [2 \text{ géneros (varones/hembras)}] = 92.590 \text{ datos}$. En el vaciado de la información ha resultado fundamental el trabajo realizado por Eter Burduli, ayudante de investigación contratada a través de los fondos del proyecto financiado por el Banco de España.

PROVINCIA DE CASTI

Clasificación de los habitantes por nat

MUNICIPIOS.	CÓDIGOS DE IDENTIFICACIÓN	HABITANTES.	POR NATURALEZA.				POR SEXO.	POR ESTADO CIVIL.			Distribución por edad.						
			NACIONALES.		EXTRANJEROS.			Solteros.	Casados.	Viudos.	Menos de 1 año.	De 1 a 4.	De 5 a 14.	De 15 a 24.	De 25 a 64.		
			Establecidos.	Provenientes.	Establecidos.	Provenientes.											
PARTIDO DE ALBUQUERQUE.																	
Albuquerque.....	552	9.425	Varones.. 1.230	21	"	"	1.251	705	140	64	41	164	111	198	10	7	
			Mujeres.. 1.160	12	"	"	1.172	613	175	41	50	156	119	196	7	4	
Benavente.....	136	565	Varones.. 271	2	"	"	273	143	121	9	5	21	28	33	1	1	
			Mujeres.. 294	1	"	"	295	144	125	25	2	26	31	35	1	1	
Benavente.....	571	2.591	Varones.. 1.275	18	"	"	1.293	704	212	57	21	188	115	137	6	3	
			Mujeres.. 1.292	6	"	"	1.298	693	241	41	30	176	141	127	10	5	
Benavente.....	302	1.311	Varones.. 618	18	"	"	616	310	272	24	25	58	86	53	4	2	
			Mujeres.. 640	6	"	"	641	319	304	69	22	78	86	72	6	3	
Cisti.....	448	1.881	Varones.. 915	10	"	"	923	487	410	56	32	131	102	78	4	2	
			Mujeres.. 932	6	"	"	938	425	421	59	24	120	120	70	5	3	
Cortijo de Villavieja.....	823	2.833	Varones.. 1.292	25	"	"	1.313	666	631	73	54	201	143	123	13	7	
			Mujeres.. 1.287	12	"	"	1.302	704	681	120	43	217	170	162	9	5	
Colera.....	333	1.886	Varones.. 1.067	1	"	"	1.068	599	366	43	36	140	121	107	8	4	
			Mujeres.. 911	1	"	"	912	511	351	50	31	112	107	96	7	4	
Narvaes.....	90	465	Varones.. 210	"	"	"	220	129	88	3	2	15	21	38	2	1	
			Mujeres.. 185	"	"	"	183	87	91	3	3	15	17	22	1	1	
Sierra de Encarnación.....	358	1.778	Varones.. 982	4	"	"	986	514	357	25	25	130	96	109	5	3	
			Mujeres.. 865	5	"	"	872	447	374	47	29	104	102	91	7	4	
Torre.....	521	1.098	Varones.. 563	7	"	"	570	311	218	41	10	81	67	79	3	2	
			Mujeres.. 513	13	"	"	526	273	225	24	8	79	67	52	4	2	
Torreblanca.....	614	2.416	Varones.. 1.166	25	"	"	1.192	627	545	29	43	182	139	113	6	3	
			Mujeres.. 1.299	13	"	"	1.311	597	519	108	30	169	125	119	9	5	
Torre de Espinosa.....	78	318	Varones.. 168	4	"	"	172	99	64	9	7	25	21	16			
			Mujeres.. 163	4	"	"	173	90	64	10	11	29	29	16			
Torre de Espinosa.....	81	363	Varones.. 176	16	"	"	192	106	81	5	8	23	22	16			
			Mujeres.. 166	5	"	"	171	89	73	9	6	20	20	19			
Villanueva de Arriba.....	467	1.636	Varones.. 832	7	"	"	839	438	243	24	25	113	82	89	5	3	
			Mujeres.. 816	1	"	"	817	409	232	56	21	108	93	77	6	3	
Villar de Clara.....	168	421	Varones.. 214	3	"	"	218	111	98	11	5	28	21	13	1	1	
			Mujeres.. 216	3	"	"	220	120	100	20	8	33	25	21	1	1	

LLON DE LA PLANA.

raleza, sexo, estado civil y edad.

POR EDAD.															NÚMERO DE LOS QUE		
De 1 a 4.	De 5 a 14.	De 15 a 24.	De 25 a 34.	De 35 a 44.	De 45 a 54.	De 55 a 64.	De 65 a 74.	De 75 a 84.	De 85 a 94.	De 95 a 104.	De 105 a 114.	De 115 a 124.	De 125 a 134.	De 135 a 144.	De 145 a 154.	De 155 a 164.	De 165 a 174.
De 1 a 4.	De 5 a 14.	De 15 a 24.	De 25 a 34.	De 35 a 44.	De 45 a 54.	De 55 a 64.	De 65 a 74.	De 75 a 84.	De 85 a 94.	De 95 a 104.	De 105 a 114.	De 115 a 124.	De 125 a 134.	De 135 a 144.	De 145 a 154.	De 155 a 164.	De 165 a 174.
21	17	15	21	13	24	31	182	127	78	69	14	1	"	1	"	19	163
26	12	13	13	21	14	31	173	101	50	55	9	2	"	1	"	20	21
8	6	1	4	7	2	22	55	15	20	21	"	"	"	"	"	22	201
3	4	4	4	8	7	33	44	27	21	18	2	"	"	"	"	2	239
19	16	11	17	11	20	119	187	128	105	56	9	2	"	"	"	33	218
23	13	13	14	23	25	123	167	133	90	40	16	4	"	"	"	13	30
18	8	14	5	7	9	69	107	65	46	26	5	1	2	"	1	24	87
12	5	13	6	13	7	45	101	57	53	30	5	1	"	"	"	15	651
13	8	8	13	8	16	91	154	103	80	45	16	1	"	"	"	20	110
21	10	12	11	18	26	68	160	115	60	37	14	"	"	1	"	13	791
27	20	16	16	28	27	144	249	159	117	77	19	"	"	"	"	20	18
43	11	31	21	31	32	117	212	169	121	68	18	2	"	3	"	17	11
48	7	14	7	14	14	29	114	100	28	22	"	"	"	"	"	11	3
23	7	13	9	17	13	47	96	109	89	25	4	1	"	"	"	18	69
12	11	4	6	6	10	40	71	71	44	29	"	"	"	"	"	3	863
12	2	9	11	8	6	32	70	64	41	19	"	2	"	"	"	7	74
26	11	14	11	21	22	119	145	103	80	37	13	"	"	"	"	18	157
31	6	23	19	40	24	123	165	121	93	29	13	2	"	"	"	23	19
4	"	1	1	5	2	12	33	13	9	5	6	"	"	"	"	"	16
5	1	1	3	4	3	17	39	18	17	5	2	1	"	"	"	"	156
5	1	2	5	2	2	18	25	23	14	7	1	"	"	"	"	"	173
1	5	1	1	2	3	13	23	14	13	3	3	"	"	"	"	4	162
14	6	11	17	13	12	77	145	69	61	39	8	2	"	"	"	21	133
18	7	13	14	16	13	71	113	71	67	32	10	2	"	"	"	26	11
1	1	3	2	2	5	32	35	21	21	4	4	"	"	"	"	7	26
8	3	3	5	3	7	24	41	17	19	8	2	"	"	"	"	"	"

FUENTE: Censo de Población de 1860.

— 429 —

CENSO DE LA POBLACIÓN DE 1900.

PROVINCIA DE VALLADOLID.

POBLACIÓN DE HECHO.										
AYUNTAMIENTOS.	TOTAL DE HABITANTES CON DISTINCIÓN DE SEXO.	ESTADO CIVIL.				INSTRUCCIÓN ELEMENTAL.				
		Solteros.	Casados.	Viudos.	No consta.	Saben		No saben leer.	No consta.	
						leer.	leer y escribir.			
1 Adalia.....	332	170 Var..	104	53	13	»	»	122	48	»
		162 Hem.	85	56	21	»	13	72	77	»
2 Aguasal.....	199	106 Var..	56	42	8	»	5	65	36	»
		93 Hem.	41	47	5	»	4	36	53	»
3 Aguilar de Campos.....	1 018	498 Var..	279	208	11	»	12	315	171	»
		520 Hem.	273	219	28	»	15	200	305	»
4 Alaejos.....	3 561	1 760 Var..	946	746	68	»	16	919	821	4
		1 801 Hem.	862	753	186	»	20	455	1 297	29
5 Alcazarén.....	1 275	632 Var..	327	268	37	»	5	290	337	»
		643 Hem.	325	275	43	»	16	176	449	2
6 Aldea de San Miguel.....	464	231 Var..	122	99	10	»	8	140	83	»
		233 Hem.	107	98	28	»	24	63	146	»
7 Aldeamayor de San Martín..	951	495 Var..	276	194	23	2	10	268	217	»
		456 Hem.	234	194	28	»	19	148	289	»
8 Almaraz.....	198	99 Var..	58	35	6	»	»	71	28	»
		99 Hem.	58	32	9	»	»	61	38	»
9 Almenara.....	209	103 Var..	66	34	3	»	»	69	34	»
		106 Hem.	62	35	9	»	»	55	51	»
10 Amusquillo.....	369	182 Var..	108	62	12	»	7	104	71	»
		187 Hem.	109	60	18	»	40	53	94	»
11 Arroyo.....	308	158 Var..	89	61	8	»	»	71	86	1
		150 Hem.	78	62	9	1	5	33	112	»
12 Ataquines.....	1 331	669 Var..	367	276	26	»	2	412	252	3
		662 Hem.	328	275	59	»	12	221	425	4
13 Bahabón.....	358	200 Var..	114	79	7	»	9	95	96	»
		158 Hem.	68	79	10	1	18	22	118	»
14 Bamba.....	689	340 Var..	175	148	17	»	1	227	112	»
		349 Hem.	159	147	43	»	5	149	195	»
15 Barcial de la Loma.....	724	339 Var..	193	134	12	»	8	193	138	»
		385 Hem.	200	142	43	»	19	134	232	»
16 Barruelo.....	310	149 Var..	77	60	12	»	6	100	43	»
		161 Hem.	81	61	19	»	6	75	80	»
17 Becilla de Valderaduey.....	1 249	601 Var..	318	244	39	»	19	402	180	»
		648 Hem.	343	244	61	»	31	370	247	»
18 Benafarces.....	488	223 Var..	113	100	10	»	3	150	70	»
		265 Hem.	135	101	29	»	10	117	136	2
19 Bercero.....	993	500 Var..	269	206	25	»	20	291	189	»
		493 Hem.	246	211	36	»	18	156	319	»
20 Bercuelo.....	108	62 Var..	37	23	2	»	»	43	19	»
		46 Hem.	23	21	2	»	4	23	19	»
21 Berrueces.....	595	297 Var..	173	114	10	»	»	205	92	»
		298 Hem.	152	112	34	»	3	125	170	»
22 Bobadilla del Campo.....	577	276 Var..	149	105	22	»	1	136	139	»
		301 Hem.	157	114	30	»	1	88	212	»

FUENTE: Censo de Población de 1900.

Ahora bien, antes de avanzar en la descripción de la elaboración de la base de datos, merece comentarse una cuestión concreta relacionada con el cálculo de las tasas de alfabetización. Como se ha expuesto previamente, debido a la información estadística que incluyen los censos de población, el nivel de alfabetización se ha de calcular sobre el porcentaje total de la población. Esta es una medida de la alfabetización un tanto diferente a la empleada habitualmente, puesto que la tasa de alfabetización suele excluir a aquellas personas que están todavía en un período formativo y, por tanto, suele calcularse sobre la población mayor de diez o de quince años. En este caso, la información referida a la edad de la población no se halla disponible en el detalle municipal que presentan los censos de población, razón por la cual los cálculos han de hacerse sobre el total de la población. En consecuencia, no disponer de información sobre la estructura de la población en grupos de edad es uno de los principales problemas de esta base de datos, ya que obliga a

- 2 -

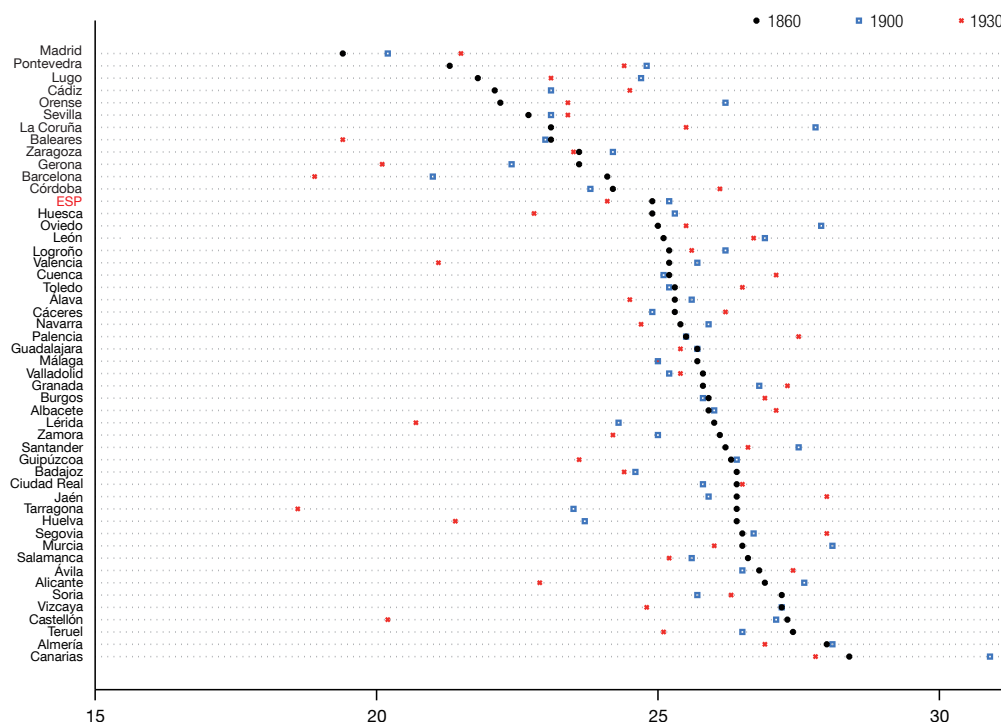
Clasificación de la población de HECHO por sexo, estado civil e instrucción elemental.

CENSO DE LA POBLACION DE 1930

PROVINCIA DE ZARAGOZA

AYUNTAMIENTOS	Población de HECHO									
	TOTAL DE HABITANTES CON DISTINCIÓN DE SEXO	ESTADO CIVIL				INSTRUCCIÓN ELEMENTAL				
		Solteros	Casados	Viudos	No consta	S A B E N		No saben leer	No consta	
						leer	leer y escribir			
1 Abanto.....	776 {	389 Var ..	219	152	18	»	»	225	154	10
		387 Hem ..	212	154	21	»	1	149	232	5
2 Acered.....	646 {	333 Var ..	179	131	23	»	3	225	105	»
		313 Hem ..	158	130	25	»	2	155	156	»
3 Agón.....	321 {	171 Var ..	91	67	12	1	»	106	52	13
		150 Hem ..	69	68	13	»	5	72	61	12
4 Aguarón.....	1.726 {	856 Var ..	434	347	75	»	19	544	289	4
		870 Hem ..	418	342	110	»	29	442	392	7
5 Aguilón.....	1.160 {	586 Var ..	322	236	28	»	3	356	222	5
		574 Hem ..	296	233	45	»	10	307	253	4
6 Ainzón.....	1.933 {	949 Var ..	499	411	39	»	1	569	379	»
		984 Hem ..	471	412	101	»	4	557	423	»
7 Aladrén.....	261 {	139 Var ..	79	54	6	»	»	81	58	»
		122 Hem ..	47	57	18	»	»	58	63	1
8 Alagón.....	5.213 {	2.565 Var ..	1.485	1.001	79	»	»	1.686	876	3
		2.648 Hem ..	1.401	1.004	243	»	1	1.361	1.280	6
9 Alarba.....	423 {	230 Var ..	141	79	10	»	2	139	89	»
		193 Hem ..	99	79	15	»	»	76	117	»
10 Alberite de San Juan.....	218 {	116 Var ..	67	39	10	»	»	80	36	»
		102 Hem ..	50	40	12	»	»	53	49	»
11 Albeta.....	241 {	125 Var ..	71	44	10	»	»	85	40	»
		116 Hem ..	55	44	17	»	»	56	60	»
12 Alborge.....	300 {	142 Var ..	74	54	14	»	»	105	35	2
		158 Hem ..	74	58	25	1	4	90	62	2
13 Alcalá de Ebro.....	577 {	295 Var ..	177	109	9	»	1	199	95	»
		282 Hem ..	148	108	25	1	9	160	112	1
14 Alcalá de Moncayo.....	437 {	225 Var ..	134	82	9	»	»	144	80	1
		212 Hem ..	109	84	19	»	7	70	132	3
15 Alconchel de Ariza.....	738 {	390 Var ..	240	131	19	»	2	283	105	»
		348 Hem ..	181	132	35	»	3	195	150	»
16 Aldehuela de Liestos.....	371 {	186 Var ..	114	66	5	1	»	101	84	1
		185 Hem ..	105	68	12	»	1	68	115	1
17 Alfajarín.....	1.325 {	683 Var ..	405	250	28	»	9	425	249	»
		642 Hem ..	339	250	53	»	17	337	288	»
18 Alfamén.....	1.047 {	548 Ver ..	339	179	28	2	»	341	207	»
		499 Hem ..	286	181	30	2	»	278	221	»
19 Alforque.....	349 {	188 Var ..	110	66	11	1	10	128	48	2
		161 Hem ..	78	67	16	»	7	81	71	2
20 Alhama de Aragón.....	1.929 {	922 Var ..	551	331	40	»	»	563	358	1
		1.007 Hem ..	573	331	103	»	3	522	479	3

FUENTE: Censo de Población de 1930.



FUENTES: Censos de población y elaboración propia.

calcular la tasa de alfabetización global, es decir, el porcentaje de toda la población que sabe leer y escribir en un año concreto.

Con objeto de valorar, aunque sea de manera aproximada, la influencia de esta omisión sobre nuestros resultados, se analiza a continuación la estructura de edad a un nivel de desagregación territorial mayor —el provincial—, para el cual sí que se ofrecen datos en los censos de población de 1860, 1900 y 1930. Con la cautela necesaria, esta información permite evaluar la relevancia que pueden tener tanto la variación en la estructura de edades entre provincias como los posibles cambios en el tiempo en la estructura de la población, de manera que se puedan valorar sus posibles efectos sobre la tasa de alfabetización municipal. Como muestra el gráfico 2.1, la población menor de diez años en 1860 representaba, en la mayoría de los casos, entre un 25 % y un 28 % de la población total. Las excepciones a esta regla eran las provincias gallegas y aquellas donde existía una gran urbe (Madrid, Cádiz, Sevilla...). Con todo, la industrialización de algunas provincias y los profundos cambios ocurridos entre 1860 y 1930 transformaron la economía y la sociedad española, alterando, entre otros muchos aspectos, las pautas de natalidad y las tasas de migración, tanto externa como interna. Así, provincias receptoras de población podrían ver reducido el porcentaje de población menor de diez años, y provincias emisoras, verlo aumentado, lo cual tendría implicaciones sobre el resultado obtenido en el cálculo de las tasas de alfabetización municipales¹³.

2.3 La homogeneización de municipios entre 1860 y 1930

El uso de tres censos de población, publicados en diferentes años, requiere que, para poder realizar una correcta comparación de los datos que se extraen de ellos, la información

¹³ A una menor escala, como son los municipios, se espera que este efecto tenga mayor relevancia.

contenida en los censos sea homogénea y coherente en el tiempo. Si bien los datos referidos al nivel de instrucción de la población son plenamente comparables entre censos, puesto que estos recogen información análoga, no sucede lo mismo con el número de municipios incluidos en cada censo de población. Durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX, como ha sido habitual a lo largo de la historia contemporánea de España, el número de municipios existente se ha visto sometido a alteraciones importantes, como resultado de fusiones y de segregaciones de entidades de población. Así, la estructura territorial que se había establecido con la creación de los municipios en la primera mitad del siglo XIX, modificando significativamente la división heredada del siglo XVIII (villas, aldeas, lugares...), ha ido variando con el tiempo.

En este sentido, cabe recordar que los municipios son un «producto histórico con raíces medievales y constante evolución» [Burgueño y Guerrero Lladós (2014), p. 14]. Tras el Censo de Floridablanca de 1787, durante la primera mitad del siglo XIX se conformó el mapa municipal de España. En la Constitución de 1812 se estableció que para el gobierno de «los pueblos habrá Ayuntamientos» (art. 309) y se estipuló que «se pondrá Ayuntamiento en los pueblos que no le tengan y en que convengan le haya, no pudiendo dejar de haberle en los que por sí o con su comarca lleguen a mil almas...» (art. 310). De esta manera, había alrededor de 11.300 ayuntamientos en la década de 1840, cuando se publicó el *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus Posesiones de Ultramar*, de Pascual Madoz. En ese momento, y como resultado de la Ley de Organización y Atribuciones de los Ayuntamientos de 1845, se suprimieron ayuntamientos con un vecindario menor de 30 vecinos (art. 70), quedando un total de 9.342 y 9.364 municipios en los censos de población de 1857 y 1860, respectivamente.

Respecto al número de municipios que se incluyen en el trabajo, el punto de referencia son los municipios que figuran en el Censo de Población de 2001, con sus respectivos códigos INE (véase mapa 2.1). La razón que explica la selección de este año es la existencia de diversos estudios que, partiendo de esta distribución, han analizado la evolución de la población española a escala municipal para el conjunto del siglo XX [Goerlich *et al.* (2006), Franch Auladell *et al.* (2013)]. Así pues, el número total de municipios comprendidos en nuestro análisis, como se puede observar en el cuadro 2.2, asciende a los 8.106 existentes en 2001 (columna 4)¹⁴. Ahora bien, este número de municipios era notablemente superior al del inicio de nuestro período de estudio; el censo de población de 1860 incluye un total de 9.364 municipios (columna 1). Si se compara esta cifra con la de 2001, se constata la notable disminución en el número de municipios que se ha llevado a cabo a lo largo del tiempo. En los años que van desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XXI, la reducción ha sido de 1.258 municipios, lo que representa un 13,4 % de los municipios de 1860. Gran parte de esta reducción se concentra, sin embargo, fuera de nuestro período de estudio: entre 1930 y 2001. La contracción experimentada entre 1860 y 1900 fue sustancialmente menor (100 municipios), y resultó prácticamente inexistente entre 1900 y 1930 (5 municipios), es decir, en total, 105 municipios, que representan una disminución del 1,12 % de los municipios que existían en 1860.

Antes de entrar en la descripción de los pasos llevados a cabo para homogeneizar los municipios que contienen los tres censos de población de este estudio y transformarlos en los 8.106 municipios que aparecen en el mapa 2.1, cabe considerar algunas características de la distribución municipal existente en España que están, en mayor o

14 Se han excluido Ceuta y Melilla del análisis, de manera que con estas dos ciudades autónomas se completarían los 8.108 municipios de 2001. Desde entonces, disponemos de un nuevo censo de población elaborado en 2011, que, en este caso, presentaba un total de 8.124 municipios, es decir, dieciséis municipios adicionales respecto a 2001.



FUENTE: Instituto Nacional de Estadística.

NÚMERO DE MUNICIPIOS EN ESPAÑA, 1860-2001

CUADRO 2.2

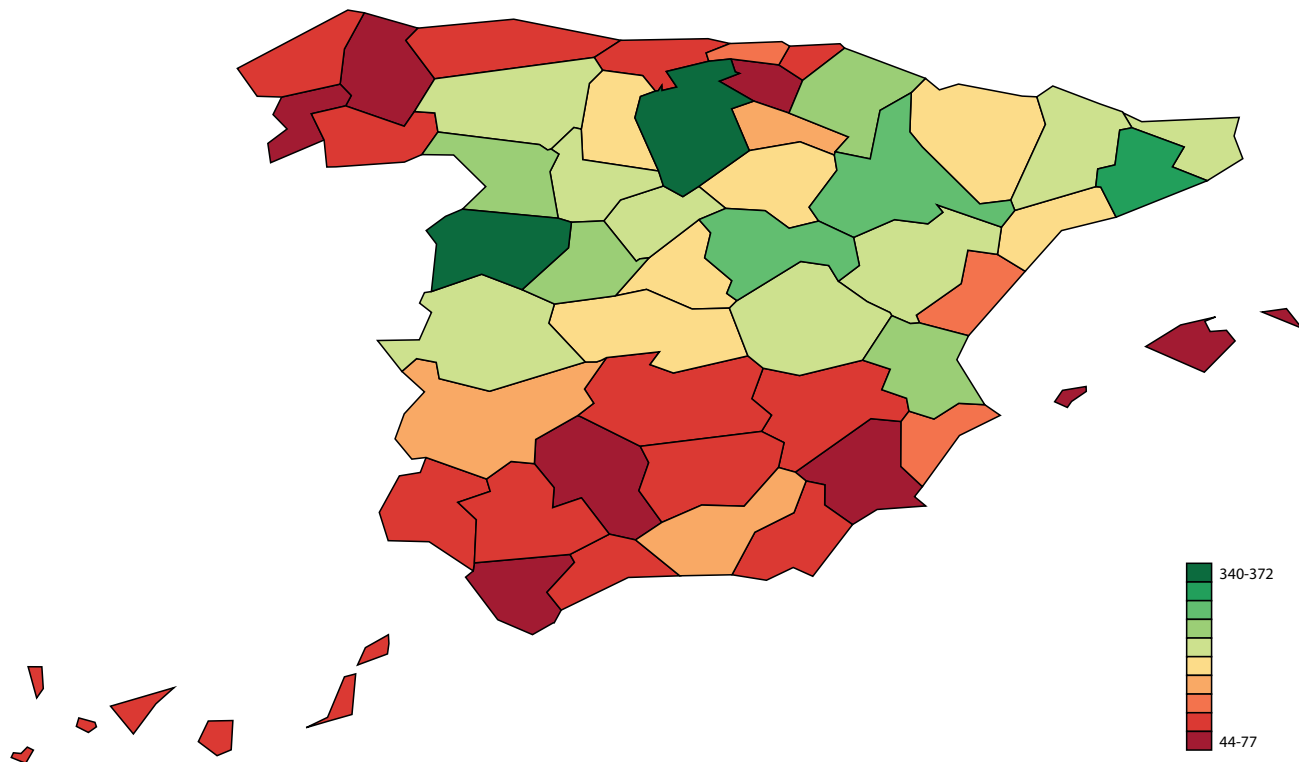
	1860 (1)	1900 (2)	1930 (3)	2001 (4)	Variación entre censos		Seudo- municipios (7)	Total (8)	Área (km ²) (9)	Área/ municipios (km ²) (10)
					1860-1930 (5)	1860-2001 (6)				
España	9.364	9.264	9.259	8.106	-105	-1.258	255	7.851	505.958,3	62,4

FUENTES: Censos de población y elaboración propia.

NOTA: Ceuta, Melilla y los territorios del norte de África se excluyen del análisis. Los seudomunicipios incluyen un mínimo de dos y un máximo de siete municipios (véase texto).

menor medida, relacionadas con el acceso a la educación y a la alfabetización. En primer lugar, uno de los rasgos generales que destacan cuando se observa la distribución municipal, tanto a mediados del siglo XIX como en la actualidad (mapa 2.1), es la existencia de notables diferencias en el número y el tamaño de los municipios entre el norte y el sur peninsular¹⁵. A grandes rasgos, en el norte de España predominan los municipios de

¹⁵ Esta diversidad en las pautas de asentamiento es, obviamente, resultado de un largo y complejo proceso histórico, que se remonta, al menos, hasta la época de la Reconquista y la posterior ocupación del territorio que, durante los siglos que duró, llevaron a cabo los cristianos a medida que avanzaban de norte a sur [Beltrán-Tapia y Martínez-Galarraga (2018)].



FUENTES: Instituto Nacional de Estadística y elaboración propia.

tamaño reducido, mientras que en el sur son de mayor dimensión. Esta es la realidad que, desde un punto de vista provincial, se puede observar en el mapa 2.2 (y también en el cuadro 2.3, columna 10). El mapa, que recoge el número de municipios existentes en cada provincia, ilustra una situación bien conocida: las provincias del norte peninsular incluyen, por lo general, un número de municipios muy superior al de las provincias del sur. Así pues, tenemos un norte caracterizado por un elevado número de municipios y un sur con provincias que cuentan con un número relativamente reducido. Las pautas de asentamiento en el territorio son, por tanto, claramente diferentes.

Estas marcadas diferencias en el número y el tamaño de los municipios se pueden constatar en toda su magnitud mirando a los extremos de la distribución: la provincia de Burgos, la que tiene un mayor número de municipios en la actualidad, integra un total de 372; en el otro extremo se encuentra Cádiz, la provincia que, con apenas 44 municipios, consta de un número menor. Esta variación geográfica en el número de municipios está, obviamente, directamente relacionada con el tamaño de estos. En el norte peninsular no solo hay un número superior de municipios, sino que estos son de menor tamaño. En cambio, los municipios en el sur son menores en número, pero de mayor dimensión.

No obstante, las provincias son entidades territoriales que presentan diferencias en su tamaño. En el caso del ejemplo precedente, donde se comparaban los extremos, se podría argumentar que Burgos (14.291,1 km²) es una provincia de mayor extensión que Cádiz (7.435,9 km²) y que ello estaría influenciando a los resultados. Por un lado, si la comparación se establece con una provincia septentrional de dimensión similar a la de Cádiz, como lo es Barcelona (7.728,2 km²), la diferencia continúa siendo muy marcada (297 municipios, frente a los 44 de Cádiz). Por otro lado, para completar la aproximación inicial que representa el mapa 2.2, se ha procedido a calcular el tamaño medio de los

Provincia	Variación entre censos						Seudomunicipios			Total (10)	Área (km ²) (11)	Área/ municipios (km ²) (12)
	CP1860 (1)	CP1900 (2)	CP1930 (3)	CP2001 (4)	1860-1930 (5)	1860-2001 (6)	De (7)	A (8)	Var. (9)			
Álava	90	85	77	51	-13	-39	5	2	-3	48	3.037,5	59,6
Albacete	85	83	86	87	1	2	8	4	-4	83	14.925,8	171,6
Alicante	142	138	140	141	-2	-1	14	7	-7	134	5.816,5	41,3
Almería	104	103	103	102	-1	-2	14	7	-7	95	8.774,9	86,0
Asturias	76	79	78	78	2	2	8	4	-4	74	10.603,6	135,9
Ávila	270	270	270	248	0	-22	4	2	-2	246	8.049,9	32,5
Badajoz	163	162	163	164	0	1	5	2	-3	161	21.766,3	132,7
Baleares	59	61	65	67	6	8	19	9	-10	57	4.991,7	74,5
Barcelona	327	318	308	311	-19	-16	25	11	-14	297	7.728,2	24,8
Burgos	514	510	503	372	-11	-142	24	12	-12	360	14.291,1	38,4
Cáceres	223	222	225	219	2	-4	8	4	-4	215	19.868,2	90,7
Cádiz	40	41	41	44	1	4	8	4	-4	40	7.435,9	169,0
Canarias	90	90	90	87	0	-3	4	2	-2	85	7.446,9	85,6
Cantabria	110	102	102	102	-8	-8	4	2	-2	100	5.321,3	52,2
Castellón	144	140	141	136	-3	-8	9	4	-5	131	6.631,9	48,8
Ciudad Real	98	96	97	102	-1	4	14	7	-7	95	19.813,2	194,2
Córdoba	74	74	75	75	1	1	6	3	-3	72	13.771,3	183,6
Coruña, La	97	97	95	94	-2	-3	4	2	-2	92	7.950,4	84,6
Cuenca	286	288	291	238	5	-48	10	5	-5	233	17.141,1	72,0
Gerona	251	247	249	221	-2	-30	12	6	-6	215	5.909,9	26,7
Granada	205	205	201	168	-4	-37	4	2	-2	166	12.647,0	75,3
Guadalajara	399	398	408	288	9	-111	12	6	-6	282	12.212,1	42,4
Guipúzcoa	93	90	89	88	-4	-5	17	7	-10	78	1.980,4	22,5
Huelva	77	77	77	79	0	2	5	2	-3	76	10.128,0	128,2
Huesca	364	361	356	202	-8	-162	28	11	-17	185	15.636,2	77,4
Jaén	100	97	99	97	-1	-3	10	5	-5	92	13.496,1	139,1
León	238	234	236	211	-2	-27	10	5	-5	206	15.580,8	73,8
Lérida	325	325	320	231	-5	-94	16	7	-9	222	12.172,5	52,7
Lugo	64	64	66	67	2	3	8	4	-4	63	9.856,1	147,1
Madrid	199	195	196	179	-3	-20	4	2	-2	177	8.027,7	44,8
Málaga	109	103	101	100	-8	-9	2	1	-1	99	7.308,5	73,1
Murcia	42	42	42	45	0	3	7	3	-4	41	11.313,2	251,4
Navarra	269	269	267	272	-2	3	22	10	-12	260	10.390,4	38,2
Orense	96	97	94	92	-2	-4	2	1	-1	91	7.273,3	79,1
Palencia	247	250	250	190	3	-57	8	4	-4	186	8.052,5	42,4
Pontevedra	68	65	64	62	-4	-6	8	4	-4	58	4.494,6	72,5
Rioja, La	187	184	183	174	-4	-13	4	2	-2	172	5.045,3	29,0
Salamanca	390	388	386	362	-4	-28	0	0	0	362	12.350,0	34,1
Segovia	275	275	276	209	1	-66	12	6	-6	203	6.922,8	33,1

municipios en cada provincia. El resultado de este ejercicio se puede observar en el mapa 2.3 (y en el cuadro 2.3, columna 12). Los datos confirman lo ya expuesto, dado que los municipios integrados en las provincias de la mitad meridional tienen un tamaño medio mayor. Las diferencias, en este caso, van desde el máximo que representan los 251,4 km² de tamaño medio de los municipios en Murcia al mínimo de 20,0 km² de Vizcaya.

Provincia	Variación entre censos						Seudomunicipios			Total (10)	Área (km ²) (11)	Área/ municipios (km ²) (12)
	CP1860 (1)	CP1900 (2)	CP1930 (3)	CP2001 (4)	1860-1930 (5)	1860-2001 (6)	De (7)	A (8)	Var. (9)			
Sevilla	99	100	102	105	3	6	14	7	-7	98	14.036,1	133,7
Soria	345	345	348	183	3	-162	5	2	-3	180	10.307,2	56,3
Tarragona	186	185	185	183	-1	-3	10	3	-7	176	6.302,9	34,4
Teruel	279	279	282	236	3	-43	3	1	-2	234	14.809,6	62,8
Toledo	206	206	206	204	0	-2	2	1	-1	203	15.369,7	75,3
Valencia	284	262	264	264	-20	-20	10	5	-5	259	10.806,1	40,9
Valladolid	237	237	236	225	-1	-12	0	0	0	225	8.110,5	36,0
Vizcaya	125	119	115	111	-10	-14	21	6	-15	96	2.217,3	20,0
Zamora	300	300	306	248	6	-52	17	7	-10	238	10.561,3	42,6
Zaragoza	313	306	305	292	-8	-21	4	2	-2	290	17.274,5	59,2
Total	9.364	9.264	9.259	8.106	-105	-1.258	470	215	-255	7.851	505.958,3	62,4

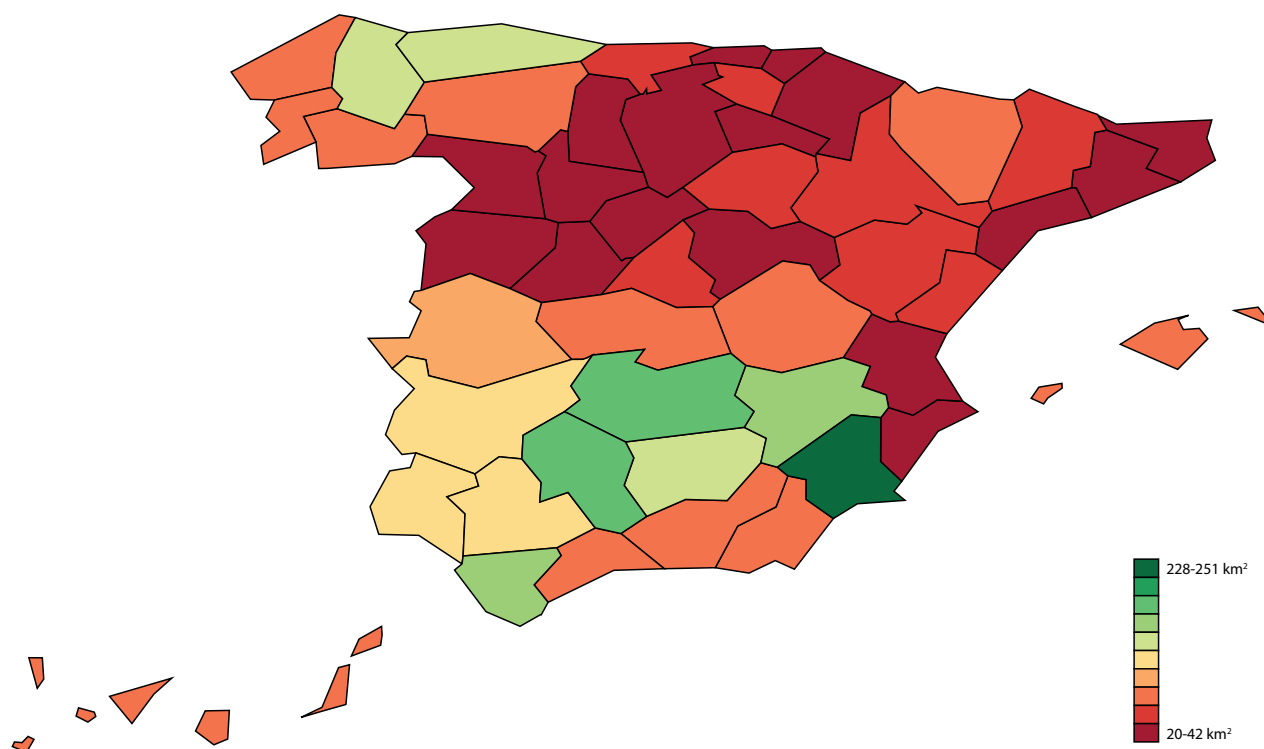
FUENTES: Censos de población y elaboración propia.

De manera adicional, el mapa también permite observar una excepción a las pautas descritas anteriormente: algunas provincias del noroeste peninsular y de la cornisa cantábrica cuentan, en comparación con el resto del norte de España, con un menor número de municipios y de mayor tamaño. Este hecho permite dejar constancia de otra de las características que destacan de la distribución territorial municipal en España. En determinadas provincias del norte y del noroeste el término municipal contiene varias entidades singulares de población. Este hecho es, sin duda, relevante desde el punto de vista de la alfabetización y, especialmente, de la cercanía o lejanía de la escuela, y, por tanto, ha de tenerse en cuenta en los siguientes capítulos¹⁶.

Estos rasgos generales de la estructura municipal de España que se acaban de describir brevemente estaban también presentes en nuestro período de estudio, si bien con algunos matices. Es posible profundizar en estas pautas a partir de la información recogida en el cuadro 2.3. Por ejemplo, y en lo que respecta a las diferencias en el número de municipios existentes entre provincias, se constata que en 1860 (columna 1) la variación entre los extremos, si bien contaba con los mismos protagonistas —Burgos y Cádiz—, era mayor aún si cabe que en la actualidad: el número de municipios por provincia oscilaba entre los 514 de Burgos y los 40 de Cádiz. En 1930 (columna 3), apenas se había producido una ligera reducción en el número de municipios existentes en Burgos (503), mientras que se observa, en cambio, un leve aumento en Cádiz, que pasa a tener 41 municipios.

La evolución de signo contrario en estas dos provincias entre 1900 y 1930 muestra una de las características que emergen de la dinámica observada en la evolución del número de municipios —dentro del ámbito provincial— y que ha de ser tenida en cuenta. Los valores absolutos, como los presentados previamente para el conjunto de España, son un agregado que incluye tanto aumentos como disminuciones en el número de municipios, que se pueden compensar entre sí. De esta manera, la disminución total observada de 105 municipios entre 1860 y 1930 (cuadro 2.2, columna 5) esconde una

¹⁶ Este aspecto no es, sin embargo, exclusivo del noroeste peninsular, ya que, en provincias como Murcia, caracterizadas por la existencia de municipios de gran tamaño, también es habitual que estos incluyan dentro de sus límites varias entidades singulares de población.



FUENTES: Instituto Nacional de Estadística y elaboración propia.

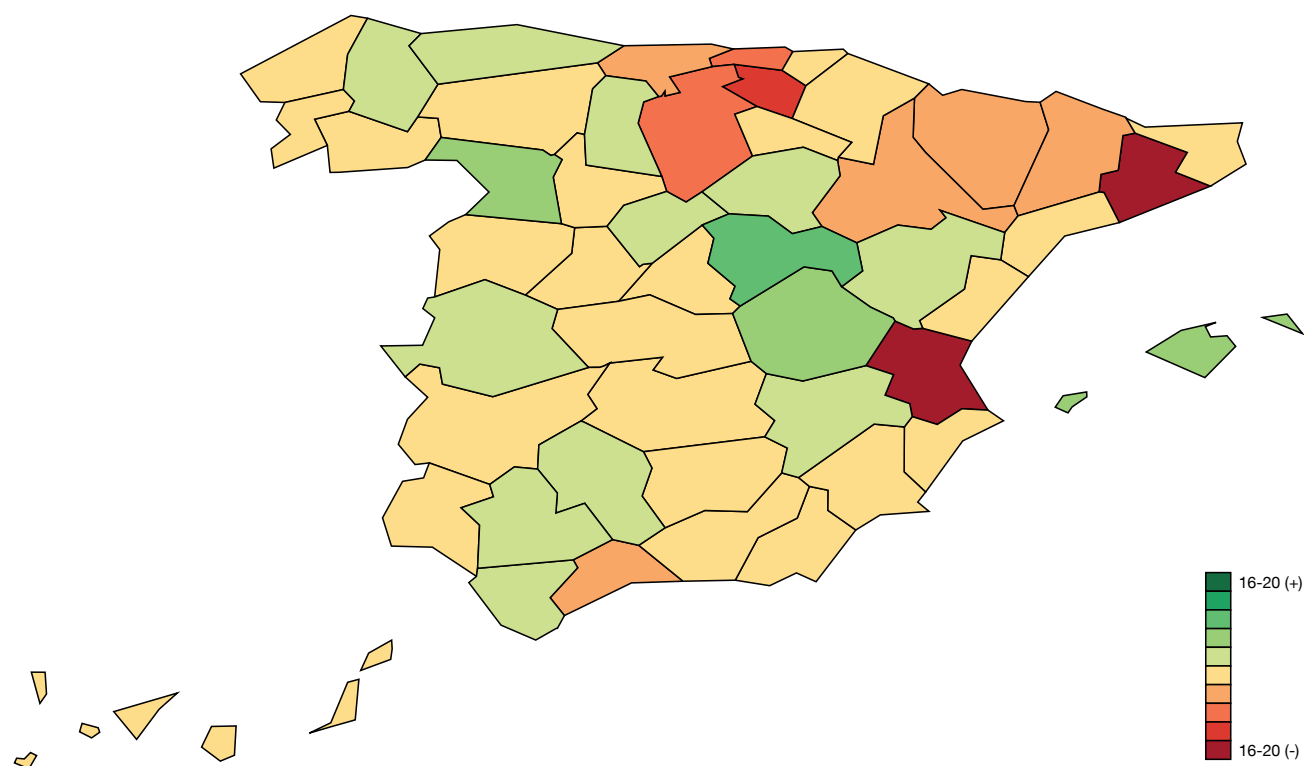
serie de realidades provinciales muy diversas (cuadro 2.3, columna 5)¹⁷. Así, en el período que concierne a este estudio (1860-1930), hasta veintiocho provincias registraron una caída en el número de municipios, dando lugar a una reducción total de 153 municipios —estas provincias estarían encabezadas por Valencia (20), Barcelona (19), Álava (13), Burgos (11) y Vizcaya (10)—. En cambio, seis provincias no observaron variación alguna en esos años (Ávila, Badajoz, Canarias, Huelva, Murcia y Toledo), mientras que quince de ellas aumentaron el número de entidades, generando 48 nuevos municipios —en este caso, destacan Guadalajara (9), Zamora (6), Baleares (5) y Cuenca (5)¹⁸.

Con objeto de profundizar en la variación en el número de municipios registrados en las diferentes provincias entre 1860 y 1930, se ha incluido el mapa 2.4. La imagen que en él emerge parece mostrar que la reducción de municipios tuvo una tendencia a ser mayor en el triángulo noreste peninsular, mientras que las provincias donde se crearon municipios se hallan más dispersas en el espacio, sin ser evidente, en cualquier caso, la existencia de una clara pauta geográfica.

Así las cosas, la diferencia entre el número de municipios que aparecen en los censos de población y el número de municipios que existen en la actualidad hace que sea necesario convertir los municipios históricos a municipios actuales. En este sentido, uno de los principales problemas es la homogeneización de estos. Por un lado, los respectivos censos históricos de población que componen este estudio muestran información para los municipios existentes en cada uno de esos años: 1860, 1900 y 1930. Esto implica que

17 Una variedad que sería, obviamente, mayor para la sustancial reducción de 1.258 municipios que aconteció entre 1860 y 2001.

18 De nuevo, la magnitud de los cambios cuando se compara la situación inicial con la existente en 2001 es mucho más llamativa (columna 6), con provincias que han disminuido el número de municipios sustancialmente: Huesca (162 de 364, el 44,5 %), Soria (142 de 345, el 44,2 %) o Burgos (142 de 514, el 27,6 %).



FUENTES: Instituto Nacional de Estadística y elaboración propia.

para estos tres censos de población hay que asignar a los municipios que en ellos aparecen un código INE actual. Y esta no es una tarea menor, puesto que los censos realizados entre 1860 y 1930 incluyen un número de municipios que supera ampliamente los 9.000, frente a los poco más de 8.000 de 2001, y ello implica que hay más de 1.000 municipios que aparecían en cada uno de los tres censos históricos incluidos en este trabajo que no existen como tales en la actualidad. Por tanto, hay que determinar a qué municipio actual pertenecen los municipios que figuran en los censos y asignarles el correspondiente código INE actual. Esta homogeneización a municipios actuales resulta necesaria, además, porque no disponemos —hasta donde nuestro conocimiento alcanza— de mapas georreferenciados con las fronteras históricas municipales en 1860, 1900 y 1930. En consecuencia, teniendo en cuenta estas limitaciones y con objeto de poder ilustrar la información relativa a la alfabetización municipal, hemos procedido a realizar una homogeneización de municipios en dos etapas.

En primer lugar, siguiendo a Goerlich *et al.* (2006), apéndice 2, «Alteraciones de los municipios entre los censos de 1900 y 2001», y la información provista en el documento «Variaciones de los municipios de España desde 1842» [Ministerio de Administraciones Públicas (2008)], los 9.364 municipios de 1860 se han transformado en los 8.106 de 2001¹⁹. De igual manera se ha procedido con los municipios de 1900 y 1930. Hay que tener en cuenta que las alteraciones municipales han ocurrido por fusiones o por segregaciones, aunque también cabe destacar los cambios de nombre. La casuística es muy variada e incluye desde ciudades que absorbieron municipios colindantes, pasando por municipios que se fusionaron, hasta, en sentido contrario, municipios que surgen tras segregarse de

¹⁹ Véase también Goerlich *et al.* (2015).

otro²⁰. Ante esta variedad de casos, las dos fuentes señaladas al inicio del párrafo han permitido asignar gran parte de los municipios de los censos de población históricos a su código INE actual, siguiendo su trayectoria histórica. Sin embargo, en determinados casos surgen algunas complicaciones.

Por ello, en una segunda etapa, y para que la base de datos sea más coherente, ha habido que tomar decisiones sobre las dificultades que generan una serie de alteraciones municipales ocurridas durante el período de estudio, entre 1860 y 1930. Estas alteraciones han sido identificadas y se ha procedido a crear seudomunicipios, que normalmente engloban varios municipios actuales. En este caso, la problemática a la que se enfrenta el proceso de homogeneización de municipios puede ser diversa, como también las soluciones, y puede ilustrarse a partir de la presentación de algunos casos concretos.

Por ejemplo, en 1930, el municipio de Torremolinos se extingue, incorporándose a Málaga (fusión). Esto provoca que tanto en 1860 como en 1900 los censos de población provean información para Torremolinos y Málaga, pero no así en 1930, ya que Torremolinos está integrado dentro de Málaga²¹. Para resolver este caso se ha creado el seudomunicipio de Málaga-Torremolinos. Un caso inverso sería el de Junciana, que se segregó de Gilbuena en 1930. Por tanto, solo sabemos la población (y el nivel de instrucción) de Junciana y sus características en ese año, pero no en 1900 ni en 1860, cuando ambas aparecían bajo la denominación de Gilbuena. Para evitar este problema, se crea el seudomunicipio de Gilbuena-Junciana.

En otras ocasiones, puede darse la circunstancia de que un municipio actual no existiera en el pasado y fuera creado en épocas más recientes como segregación de otros municipios. Este sería el caso de Mendaro, creado en 1983 a partir de la incorporación de parte del antiguo territorio de Elgóibar y de Motrico. Puesto que para los censos de población comprendidos entre 1860 y 1930 no existen datos de Mendaro (municipio que todavía no existía), se ha creado un seudomunicipio que incluye a los tres (Elgóibar-Mendaro-Motrico). En una línea similar, en algunos casos el problema radica en la extinción de un municipio, cuando «una parte» de ese antiguo municipio se fusionaba con otro municipio, y «otra parte», con un tercero. El caso más extremo se encuentra en la provincia de Huesca, donde unos cuantos municipios (Aínsa-Sobrarbe, Biescas, Boltaña, Caldearenas, Jaca, Las Peñas de Riglos y Sabiñánigo) incorporaron partes de territorios (antiguos municipios) extinguidos entre 1860 y 1930. Para resolver este asunto, se ha creado un seudomunicipio que les agrega a todos ellos. De esta manera, la base de datos es coherente.

Tras realizar esta serie de ajustes, se crean un total de 255 seudomunicipios, de manera que la base de datos de este trabajo está compuesta por un total de 7.851 municipios para cada año²². Estos seudomunicipios, por su parte, incluyen cada uno entre 2 y 7 municipios²³. En conjunto, la creación de seudomunicipios (cuadro 2.2, columna 9) ha hecho que la disminución de municipios como resultado de esta agregación se concentre en determinadas provincias del norte peninsular, en el siguiente orden:

20 Este sería el caso, por ejemplo, de Barcelona, con la incorporación de diversos municipios tras el Decreto de Agregación de 1897, que afectó a los antiguos municipios (ahora barrios) de Sants, Les Corts, Gràcia, Horta, Sant Martí y Sant Gervasi —posteriormente, en 1921, se añadiría Sarrià—. En el caso de Valencia, los municipios de Poble Nou de la Mar y Vilanova del Grau también se agregaron a la ciudad en 1897.

21 El municipio de Torremolinos se volverá a crear en 1988, por segregación del de Málaga.

22 Esta cifra es resultado de sustraer los 255 seudomunicipios creados a los 8.106 municipios de 2001.

23 En la homogeneización de los municipios existen varias estrategias. Franch Auladell *et al.* (2013), p. 47, por ejemplo, optaron por «asignar poblaciones en función de los lindes municipales del censo de 2001» cuando hay alguna alteración, sea cual fuere la razón. En nuestro caso, seguimos un procedimiento distinto y, cuando una alteración afecta a dos o a más municipios, formamos un seudomunicipio que engloba todas las partes.

Huesca (–17), Vizcaya (–15), Barcelona (–14), Navarra (–12), Burgos (–10), Baleares (–10), Guipúzcoa (–10), Zamora (–10) y Lérida (–9). En cualquier caso, sobre la base de estos 7.851 municipios se lleva a cabo, en los siguientes capítulos, un estudio descriptivo de la evolución de la alfabetización en España a partir de los resultados que se obtienen de la información ofrecida por los censos de población de 1860, 1900 y 1930²⁴.

24 El conjunto de seudomunicipios creados y de sus integrantes se puede consultar en el apéndice.

3 Las grandes fases del proceso de alfabetización

«En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.»

Constitución de 1812, artículo 366

3.1 Antecedentes

El interés por conocer el estado de la población en el territorio que hoy conocemos como España se remonta a varios siglos atrás. El siglo XVIII fue testigo de diversos esfuerzos en este sentido. En 1712 se realizó el llamado «Censo de Campoflorido», que incluía un vecindario incompleto de España¹. No obstante, el primer recuento general fue el Censo del Conde de Aranda, de 1768². Encomendado a los obispos, que a su vez trasladaron las pertinentes instrucciones a las diócesis, este registro muestra información sobre el tamaño y la estructura (sexo, edad, estado civil) de la población, estimada en alrededor de nueve millones. Esta primera aproximación fue seguida por los recuentos de 1787 y 1797, conocidos como el «Censo de Floridablanca» y el «Censo de Godoy-Larruga», respectivamente. En ambos casos, fueron las autoridades civiles (alcaldes, regidores...), a diferencia del Censo del Conde de Aranda, quienes se encargaron de recoger la información. Asimismo, los cuestionarios incluyeron categorías profesionales e información sobre el estado de la educación.

El Censo de Floridablanca, de 1787, por ejemplo, incluye «estudiantes» entre las categorías profesionales. Sin embargo, estos «estudiantes» hacen referencia a lo que consideraríamos educación secundaria. El Censo de Godoy-Larruga, de 1797, por otro lado, muestra por primera vez información agregada de los diferentes niveles educativos, indicando el número de escuelas de primeras letras, maestras/maestros y niñas/niños³. Por tanto, «los datos de 1797 ofrecen una medida aproximada de la población y la red escolar en la España de finales del Antiguo Régimen» [Guereña y Viñao (1996), p. 45]. Según esta fuente, la infraestructura educativa en su primer nivel contaba con 11.007 escuelas de primeras letras (8.704 de niños y 2.303 de niñas), 8.962 maestros y 2.575 maestras⁴. Esta aproximación permite apreciar las primeras grandes diferencias tanto en género como territoriales. El gráfico 3.1, por ejemplo, ilustra la desigualdad en el número de maestros por cada 10.000 habitantes entre los territorios que entonces conformaban el Reino de España⁵. Estas diferencias, ya presentes en el siglo XVIII, revelan que la alfabetización de la población en los siglos posteriores estaría condicionada por la inercia del pasado.

En este sentido, cabe destacar los esfuerzos realizados durante la primera mitad del siglo XIX para cuantificar la infraestructura educativa [Guereña y Viñao (1996)]⁶. En

1 El Censo de Campoflorido no incluye los territorios exentos de contribución, que son los insulares, las provincias vascas y las plazas norteafricanas. Además, solo ofrece información sobre los llamados «vecinos útiles» en términos fiscales, por lo que excluye al clero, a los mendigos y a la mitad de las viudas.

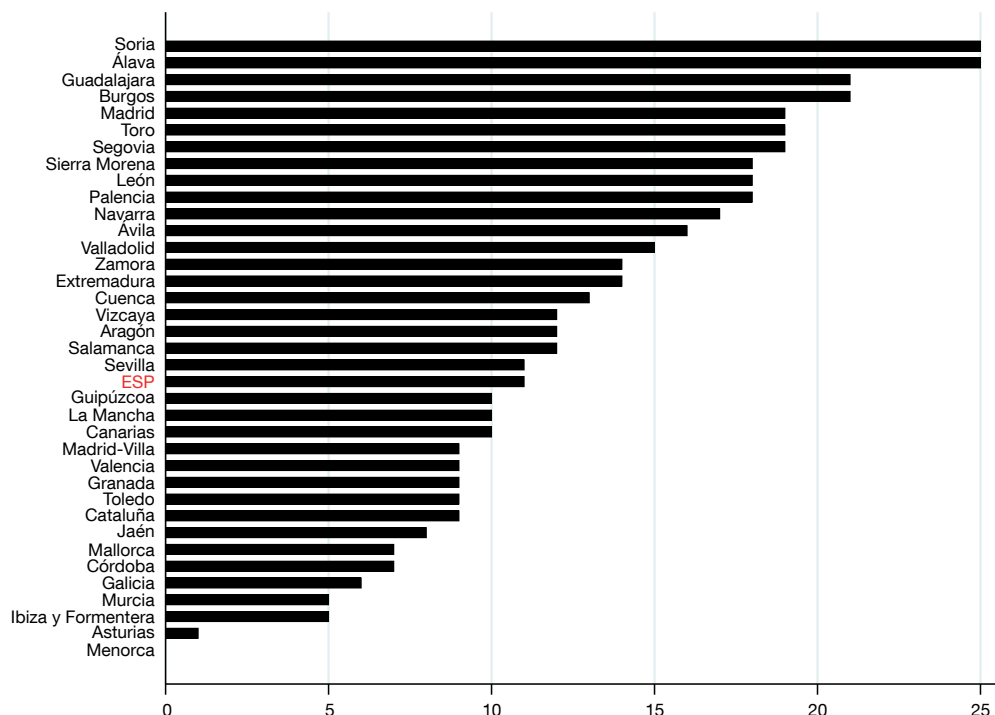
2 El Censo del Conde de Aranda, de 1768, excluye los territorios de las órdenes militares.

3 Siguiendo la Real Orden de 6 de mayo de 1790, el Censo de Godoy-Larruga muestra un interés especial por el estado de la educación [Guereña y Viñao (1996)]. Para una aproximación cuantitativa, véase Lasपालas Pérez (1991).

4 El Censo de Godoy-Larruga, de 1797, proveía información sobre el número de niños (304.613) y de niñas (88.513) en estas escuelas. La población total se estimaba en torno a los 10,5 millones.

5 A lo largo del texto se considera la configuración territorial del Reino de España, correspondiente a la suma de los territorios situados en la península ibérica, Baleares y Canarias.

6 Tras el Censo de Godoy-Larruga, de 1797, se realizaron varios interrogatorios (1800, 1801) y encuestas (1803, 1820, 1821).



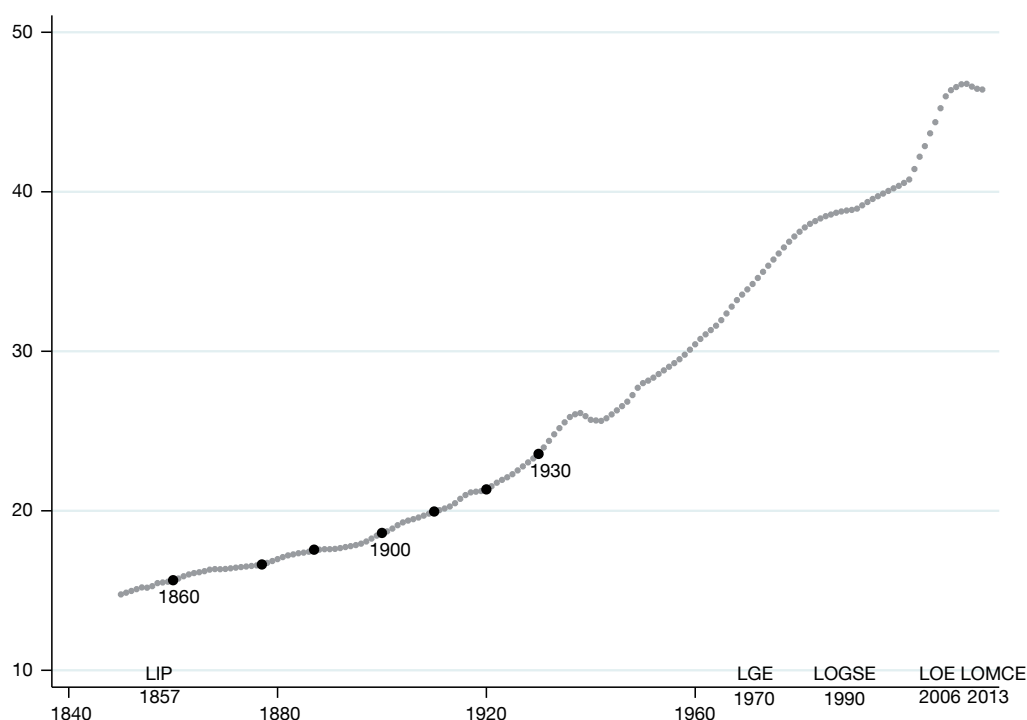
FUENTE: Censo de Godoy-Larruga, de 1797.

NOTA: En el Censo de Godoy-Larruga, de 1797, la información se presenta para 19 provincias o señoríos (Álava, Ávila, Burgos, Cuenca, Extremadura, Guadalajara, Guipúzcoa, La Mancha, León, Madrid, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Toledo, Toro, Valladolid, Vizcaya y Zamora), 9 reinos (Aragón, Córdoba, Galicia, Granada, Jaén, Murcia, Navarra, Sevilla y Valencia), 2 principados (Asturias, Cataluña), la villa de Madrid, las nuevas poblaciones de Andalucía (Sierra Morena) y las islas (Canarias, Ibiza y Formentera, Mallorca y Menorca). Se excluyen los sitios reales (Aranjuez, El Pardo, San Lorenzo, San Ildefonso, Balsaín y Riofrio), la plaza de Ceuta y los presidios menores de Melilla, Alhucemas y Peñón.

1833, por ejemplo, se publicó en la *Gaceta de Madrid* (n.º 24, de 23 de febrero) una estadística escolar sobre la infraestructura educativa en todos los niveles. Unos meses antes (Real Decreto de 9 de noviembre de 1832) se había creado la Secretaría de Estado y del Despacho de Fomento, después Ministerio de Fomento, cuyas atribuciones incluían, entre otras, «la estadística general del reino..., y la fijación de límites de las provincias y pueblos...», y la «... instrucción pública...». A partir de entonces, y aprobado el Real Decreto de 30 de noviembre de 1833, que establecía la división administrativa del territorio en 49 provincias, las encuestas y las estadísticas escolares (1846, 1848, 1850) se sucedieron con mayor o menor éxito, apoyadas en la labor ejercida por los inspectores y en las comisiones provinciales.

En 1858 se publicó la *Estadística de la Primera Enseñanza de la Península e Islas Adyacentes correspondiente al Quinquenio de 1850 a 1855*, que daría paso a las estadísticas escolares modernas [Guereña y Viñao (1996)]. En cualquier caso, las estadísticas escolares se centraron en la infraestructura educativa (escuelas, maestros/as, métodos...) y mostraron la información agregada para cada provincia. Esta información, rica en detalle, presenta dos problemas. Primero, que desconoce el porcentaje de la población que sabía leer y escribir. Las encuestas y estadísticas escolares proveían de valiosa información sobre el estado de la infraestructura de la educación, pero no sobre el número de hombres y de mujeres que sabían leer y escribir. Segundo, que la agregación de esta información a escala provincial dificultaba el análisis profundo de las desigualdades territoriales.

Como ya se ha comentado en el capítulo anterior, la necesidad de tener más información sobre la situación socioeconómica llevó en 1856 a la creación de la Comisión de Estadística General del Reino, que un año después realizó un nuevo recuento general



FUENTES: Prados de la Escosura (2016), cuadro 3, y censos de población.

NOTA: Ley de Instrucción Pública (LIP), Ley General de Educación (LGE), Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica de Educación (LOE), Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

de la población, publicado en 1858. Las guerras y la inestabilidad política dificultaron la ardua labor que conlleva tanto el diseño como, sobre todo, la ejecución de un censo de población. Con todo, desde la propia Comisión de Estadística se advirtió de la escasa fiabilidad del censo de 1857, hecho que motivó la realización de otro censo en 1860. En el censo de 1860 se recogió información sobre la estructura de la población y, por primera vez, se incluyó información sobre su instrucción elemental. Esta información, presentada para cada uno de los municipios, ilustra la población, clasificada en tres grupos: «Saben leer y no escribir», «Saben leer y escribir» y «No saben leer». La información sobre instrucción elemental se sistematizó en los censos posteriores (1877, 1887, 1900, 1910, 1920, 1930), permitiendo, por tanto, describir el estado de la cuestión a una escala de desagregación mayor que las encuestas y que las estadísticas escolares.

El gráfico 3.2 muestra la evolución de la población española desde mediados del siglo XIX y las principales reformas educativas en España. El cuadro 3.1, por otro lado, muestra la evolución de la alfabetización desde 1860 hasta 1970. Aunque la alfabetización universal no se lograra hasta el último cuarto del siglo XX, el período comprendido entre 1860 y 1930 es fundamental para comprender las peculiaridades territoriales y los retos que afrontó la Administración Central. No obstante, cabe destacar la paulatina mejora, ya que en 1860 solo uno de cada cuatro habitantes mayores de diez años sabía leer y escribir, mientras que en 1930 serían cerca de tres de cada cuatro. A pesar de dicho avance, es necesario recordar que los porcentajes de alfabetización alcanzados en España en 1930 ya habían sido superados en 1870 por países como Gran Bretaña, Holanda, Alemania o Suecia [Crafts (1997) y Pamuk y Van Zanden (2010)]. Por lo tanto, el avance del proceso de alfabetización registrado en el período sirvió, en el mejor de los casos, para ir cerrando la brecha existente respecto a los países más desarrollados del continente

Censo	Hombres	Mujeres	Total
1860	41,7	11,9	26,5
1877	46,7	19,3	32,5
1887	52,1	24,9	38,1
1900	57,1	33,3	44,8
1910	62,9	42,3	52,2
1920	70,1	52,9	61,1
1930	83,0	66,3	74,4
1970	95,1	88,0	91,4

FUENTES: Censos de población.

NOTA: Tasa de alfabetización calculada como el porcentaje de la población mayor de diez años que sabe leer y escribir.

europeo. Y a ello habría que añadir la existencia de disparidades territoriales remarcables y una importante brecha de género.

3.2 El legado del Antiguo Régimen

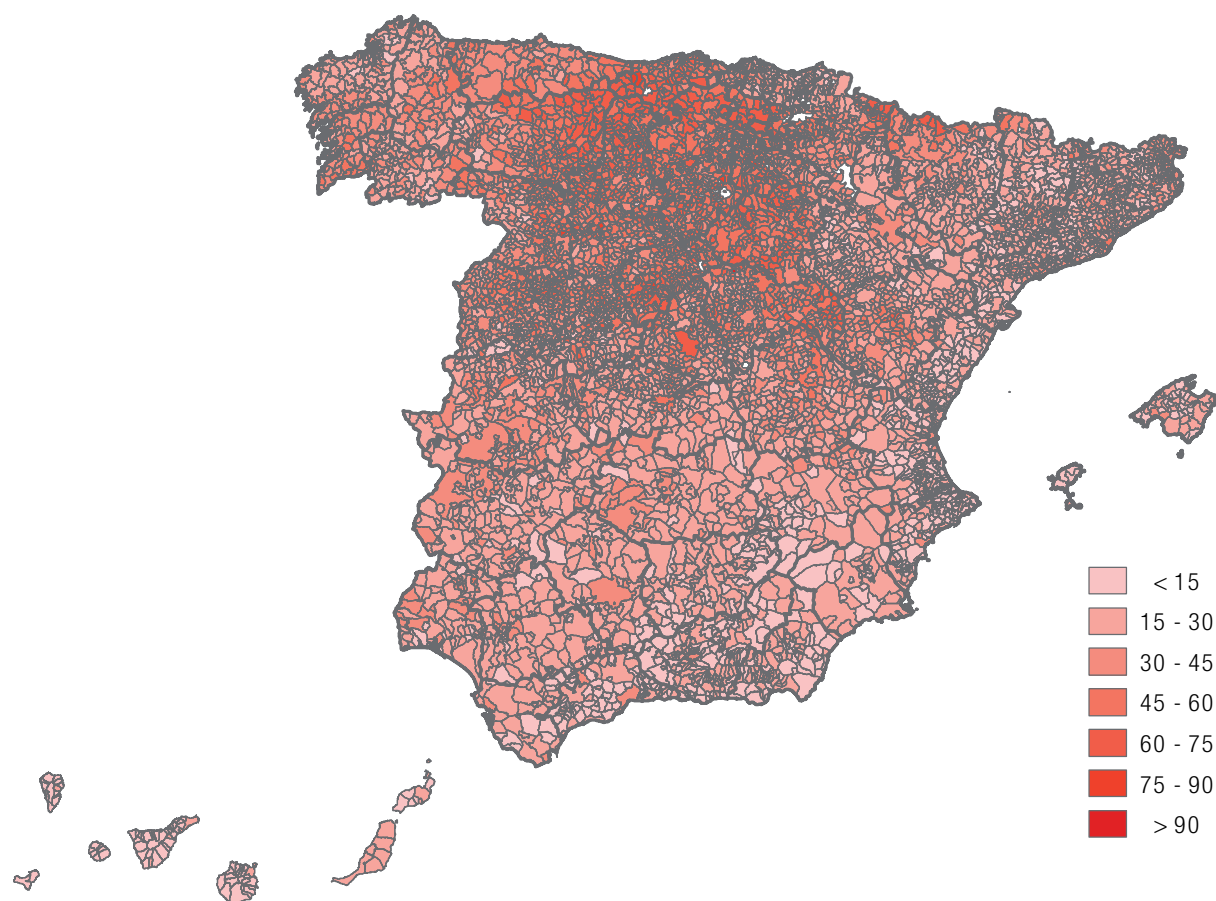
Aunque la primera fuente que ofrece una imagen completa de la alfabetización en España es el Censo de Población de 1860, las encuestas y las estadísticas escolares ya habían alertado sobre la escasez de escuelas, la precariedad de los maestros y maestras, y la deficiencia de los métodos de instrucción, así como sobre las diferencias existentes en la educación de niños y de niñas⁷. Del mismo modo, se apreciaban disparidades territoriales de una magnitud considerable en la dotación de infraestructuras educativas y en la escolarización. En este contexto histórico, la Constitución de 1812, en el artículo 366 (Título IX. De la Instrucción pública), planteaba que en «todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles». Además, pretendía crear un plan educativo uniforme (art. 368) y una Dirección General de Estudios, encargada de la inspección (art. 369). Estas ideas se vieron reflejadas en el Informe Quintana, de 1814 (*Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo de la Enseñanza Pública*), pero la inestabilidad política y social frenó estos planes⁸.

En la primera mitad del siglo XIX, pues, las escuelas de primeras letras no seguían un plan educativo concreto ni tampoco eran financiadas por la Administración Central. Es decir, la primera enseñanza era responsabilidad municipal. En un contexto internacional marcado por grandes cambios socioeconómicos, y en el cual algunos países estaban dando los primeros pasos hacia la escolarización en masa, en 1857 se aprobó la Ley de Instrucción Pública (LIP), conocida popularmente como «Ley Moyano»⁹. La Ley de Instrucción Pública

7 Las encuestas, interrogatorios y estadísticas escolares no fueron las únicas fuentes de información. El Catastro realizado entre 1749 y 1760 en la Corona de Castilla ofrecía información sobre escuelas y maestros. Una información que, según Guereña y Viñao (1996), p. 27, permitiría «reconstruir la red escolar de un área determinada». Asimismo, algunos autores han estimado la alfabetización como la capacidad del cabeza de familia de firmar la declaración realizada en el Catastro [Álvarez y Ramos Palencia (2018)]. Véase también Nalle (1989) para la época moderna. Otra fuente importante es el *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*, de Pascual Madoz, que recoge información sobre la infraestructura educativa de mediados del siglo XIX.

8 En 1821 se estableció un Reglamento General de Instrucción Pública, siguiendo el Informe Quintana, que no tuvo continuidad. Desde entonces hasta la Ley de Instrucción Pública (LIP), de 1857, se sucedieron diferentes intentos y esfuerzos, como el Plan del Duque de Rivas, de 1836, y, sobre todo, la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, en 1846.

9 La Ley de Instrucción Pública, de 1857, culminó un largo proceso legislativo [Ávila Fernández (1987) y Guereña y Viñao (1996)].



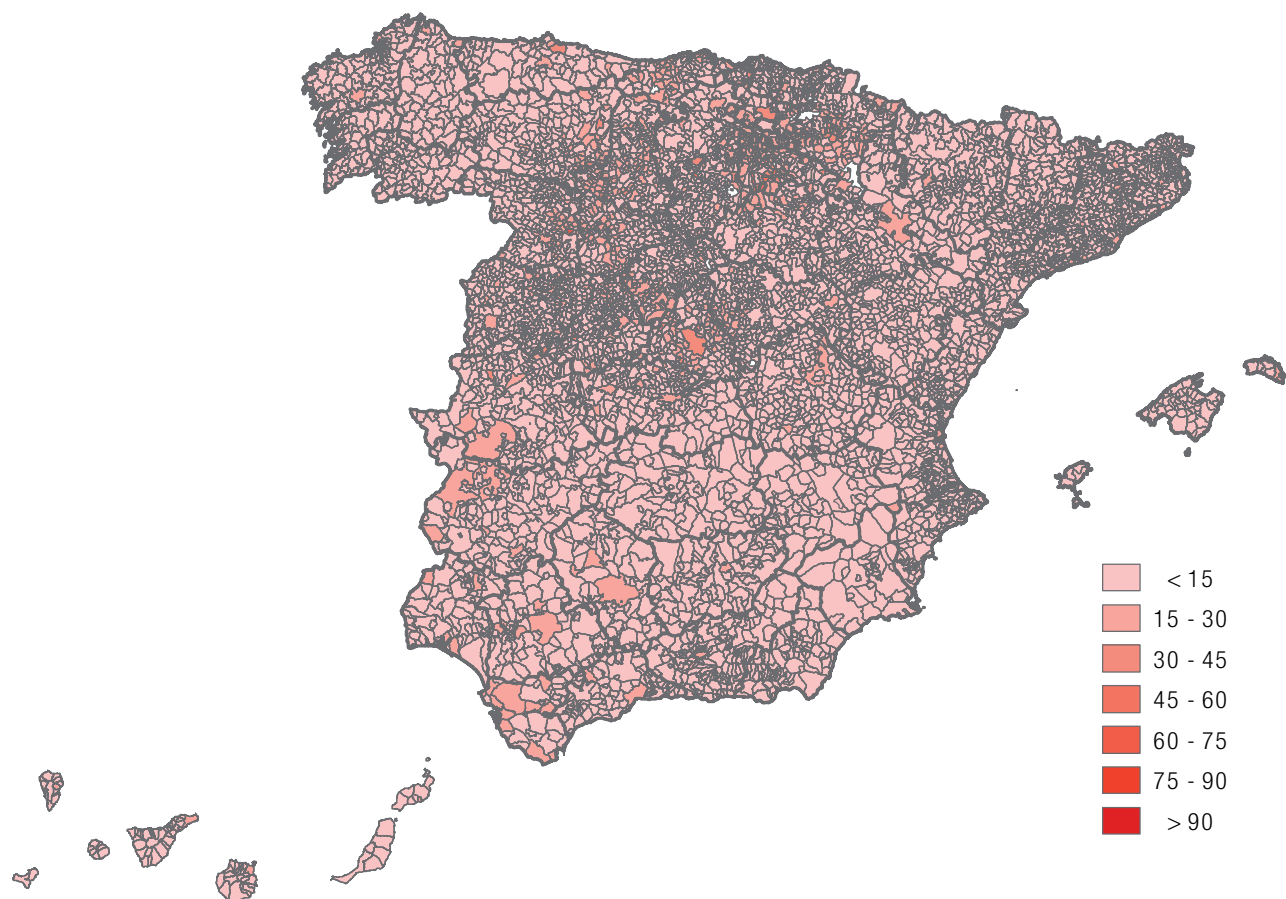
FUENTES: Censos de población.

reguló el sistema educativo desde 1857 hasta 1970, cuando fue reemplazada por la Ley General de Educación (LGE)¹⁰. Por tanto, la Ley Moyano se establece prácticamente en paralelo al desarrollo de la estadística moderna, permitiendo evaluar: i) el legado del Antiguo Régimen, y ii) los esfuerzos realizados desde su aprobación hasta el Censo de 1930, un año antes de la proclamación de la Segunda República.

En una primera aproximación, el mapa 3.1 muestra el porcentaje de hombres y de mujeres que sabían leer y escribir en cada municipio, según el Censo de Población de 1860¹¹. Con una población total de 15.645.017 habitantes, se estima que cerca de un 20 % sabía leer y escribir. Evidentemente, la tasa de alfabetización, es decir, el número de alfabetos sobre la población mayor de diez años, sería mayor (27 %). En síntesis, cerca de tres cuartas partes de la población era analfabeta. Sin embargo, este analfabetismo exhibía unos patrones espaciales concretos, como muestran los mapas 3.1 y 3.2, anticipados ya en los estudios realizados a escala provincial [Núñez (1992)]. En particular, la información municipal nos permite identificar y profundizar en las desigualdades territoriales, con zonas donde la alfabetización estaba por encima del 50 %-60 % y otras

¹⁰ Aunque la Ley de Instrucción Pública (LIP) duró hasta 1970, fueron introducidos sucesivos cambios durante los 113 años en que estuvo vigente. Por ejemplo, la escolarización obligatoria, en principio desde los 6 hasta los 9 años, fue ampliada hasta los 12 años en 1909 y hasta los 14 en 1964.

¹¹ Los 7.851 municipios corresponden a las fronteras de 2001, una vez creados los 255 seudomunicipios para lograr una homogeneización de los datos entre censos, como se ha detallado en el capítulo 2.

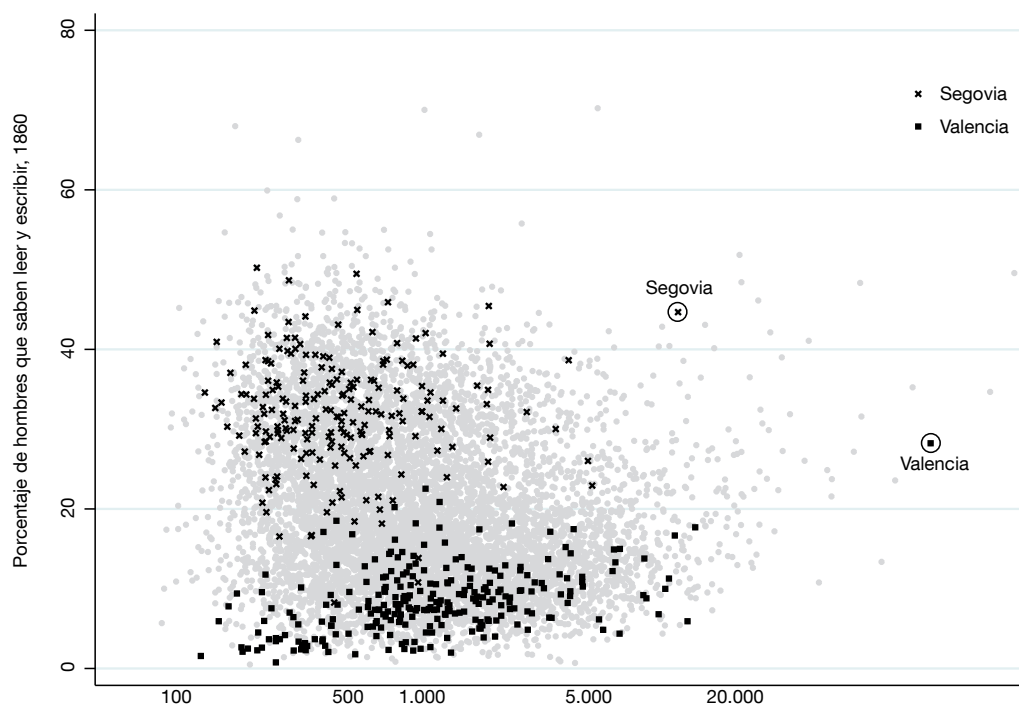


FUENTES: Censos de población.

donde esta se situaba por debajo del 10 %. Además, existían grandes diferencias de género, tanto en los niveles como en la pauta espacial que exhiben la tasa de alfabetización masculina (mapa 3.1) y la femenina (mapa 3.2). Tomado todo ello conjuntamente, si seguimos la idea de los «umbrales de alfabetización», según la cual una tasa de alfabetización inferior al 30 %-40 % constituye un freno al desarrollo y al progreso [Bowman y Arnold Anderson (1963)], la conclusión no puede ser otra más que la de que el legado del Antiguo Régimen debe ser analizado en detalle.

El esfuerzo para lograr la escolarización en masa y, por ende, la alfabetización universal se enfrentó a contextos muy diversos. Una interpretación tradicional, en línea con la motivación de la Ley de Instrucción Pública, de 1857, era la carencia de una infraestructura educativa adecuada. En este sentido, la Ley Moyano estableció un umbral mínimo exigible de escuelas para cada pueblo según su tamaño. Por ejemplo, en pueblos con más de «500 almas» debería haber al menos una escuela pública elemental de niños y otra de niñas, aunque esta última fuera incompleta (art. 100)¹². En pueblos con al menos «2.000 almas» debería haber dos escuelas completas para niños y niñas; en los que alcanzaran las «4.000 almas», tres, y así sucesivamente (art. 101). Además, se recomendaba a los pueblos con menos de «500 almas» que formaran distritos, para así tener una escuela elemental completa (art. 102). Y, en el caso de que ello no fuera posible, se permitía el establecimiento de una escuela incompleta o de temporada.

¹² Una escuela incompleta era aquella que no impartía todas las materias establecidas en el plan de estudios.



FUENTES: Censos de población.

NOTA: El círculo ilustra la capital de las respectivas provincias.

Por tanto, una de las grandes preocupaciones era el acceso a la escuela. Desafortunadamente, no disponemos de información para cada pueblo o entidad menor, pero sí a escala municipal¹³. En el gráfico 3.3 se muestra la relación entre el tamaño (medido a través del número de habitantes) de los 7.851 municipios y el porcentaje de hombres que sabían leer y escribir en 1860. Cada círculo gris representa un municipio. A primera vista, no parece existir una correlación entre tamaño y alfabetización. Esto se debe, en gran medida, a la elevada alfabetización de un gran número de municipios cuya población no excede los 1.000 habitantes. Esta peculiaridad podría ser considerada una anomalía si, como frecuentemente se ha asociado en la literatura, la alfabetización es más elevada en villas o ciudades, centros de poder donde residen las élites y se desarrolla esencialmente la actividad mercantil¹⁴.

Con todo, esta anomalía se observa aún mejor cuando comparamos, a modo de ejemplo, las provincias de Segovia y de Valencia (ambas marcadas en el gráfico con una coloración más oscura, cruces en el caso de los municipios de Segovia, y cuadrados en el de los municipios de Valencia). Mientras que en la provincia de Valencia se constata una correlación positiva entre tamaño y alfabetización, no ocurre lo mismo en Segovia. Igualmente, aparece una diferencia considerable entre ambas, sobre todo cuando se observa la situación que se da en las respectivas capitales provinciales. Este resultado

13 Conviene recordar, según se ha señalado en el capítulo 2, que algunos municipios están formados por un único pueblo, mientras que otros constan de varios pueblos o entidades de población. Esta es una de las peculiaridades del caso español. Así, en la cornisa cantábrica (Galicia, Asturias, Cantabria), los municipios están formados por varios «pueblos», mientras que en otras regiones suele haber una mayor equivalencia entre pueblos y municipios.

14 Hay que tener en cuenta, además, que la estructura de población en los centros urbanos, como resultado de una migración selectiva de hombres adultos, puede sesgar este resultado.

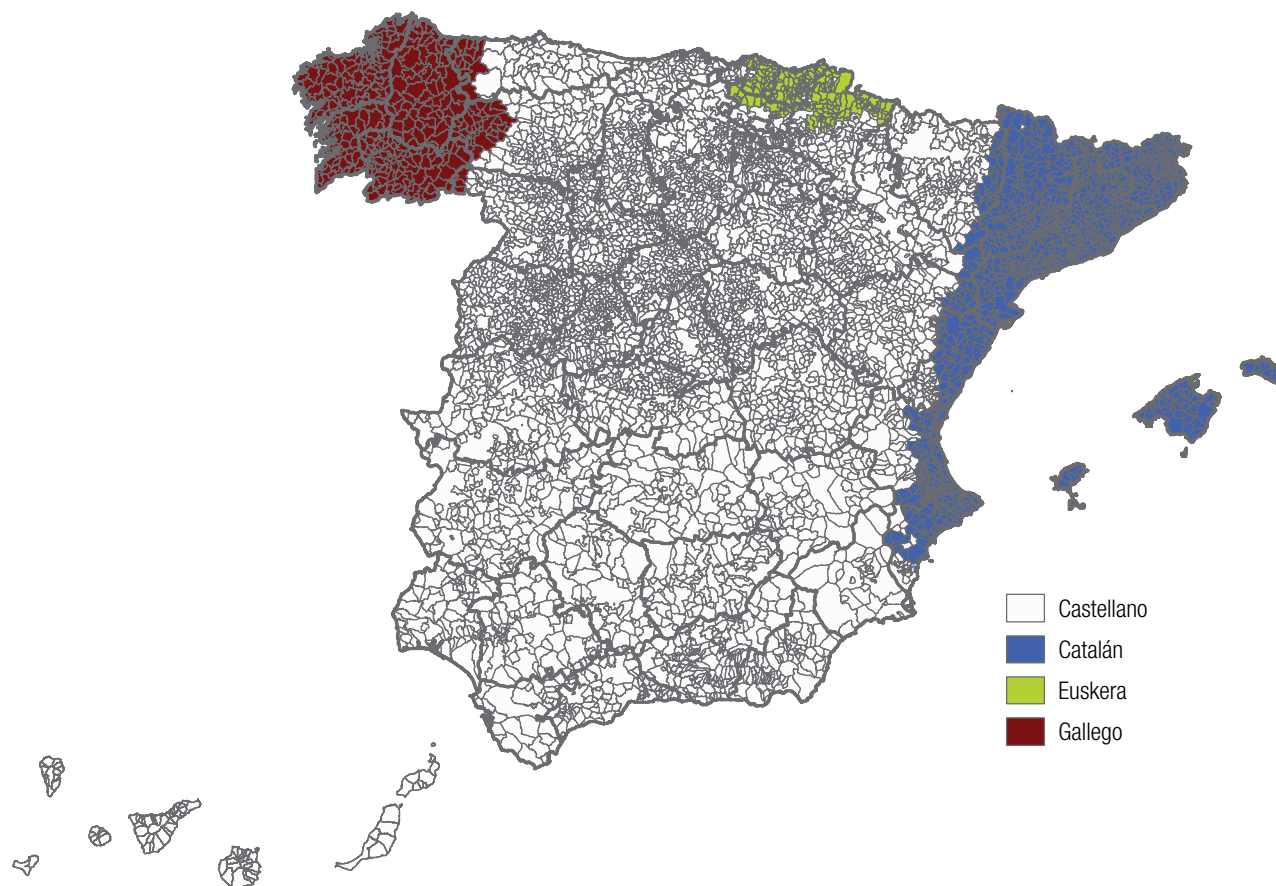
apunta a la singularidad de cada territorio a la hora de dotar de una infraestructura educativa a su población. Cabe recordar que la financiación de la escuela y el pago de la asignación a los maestros/as en el Antiguo Régimen, y también entre 1857 y 1902, recaía en los ayuntamientos, en las obras pías y en los padres de los niños y niñas que concurrían. Por tanto, las diferencias observadas en alfabetización entre Segovia y Valencia podrían ser resultado de una mayor dotación de recursos, como confirma el *Diccionario geográfico-estadístico-histórico*, de Pascual Madoz.

Ahora bien, la literatura no ofrece una visión de conjunto suficientemente detallada que permita comprender mejor esta situación general de la alfabetización en España, por lo que la disponibilidad de datos municipales abre la posibilidad de explorar nuevas líneas de investigación. Junto con lo ya expuesto, varios son los aspectos que se han de considerar en este sentido. En primer lugar, el caso español revive el debate sobre la alfabetización y el desarrollo de una sociedad, puesto que no siempre las zonas de mayor alfabetización fueron las que, posteriormente, mostraron un mayor dinamismo económico durante las primeras etapas del desarrollo económico [Nadal (1996)]. En segundo lugar, las diferencias territoriales merecen un análisis profundo sobre sus causas. Por un lado, la proximidad o la lejanía de los municipios a los centros de poder y a la red de transporte, tanto terrestre como marítimo, podrían explicar estas disparidades. Dado que la información fluye por las redes viarias, una mayor interacción con agentes externos y la propia actividad comercial podrían haber estimulado el aprendizaje. Asimismo, la proximidad a las capitales de provincia y a los municipios cabeza de partido, donde residía la Administración provincial, pudo tener un impacto sobre los niveles de alfabetización registrados.

Por otro lado, las condiciones climáticas y la geografía también pueden afectar a la demanda educativa. Por ejemplo, el coste de oportunidad que las familias afrontaban al enviar a los niños y las niñas a la escuela puede estar determinado por el tipo de cultivo y el régimen de propiedad de la tierra [Beltrán-Tapia y Martínez-Galarraga (2018)]. En este caso, en un clima continental con largos y duros inviernos, concurrir a la escuela podría ser menos «costoso». Ahora bien, el acceso a la escuela en este contexto podría resultar más complicado, especialmente si esta se encontraba a una gran distancia. De la misma manera, la desigualdad en el acceso al comunal o las costumbres y estigmas sociales (como, por ejemplo, una valoración negativa del analfabetismo) son elementos importantes que se deben tener en cuenta [Beltrán-Tapia (2013)]. A su vez, también aparece como un aspecto relevante la lengua de instrucción en un Estado como España, en el que conviven diferentes lenguas en gran parte de su territorio. Cabe, pues, siguiendo este último argumento, reflexionar si la diversidad lingüística, recogida en el mapa 3.3, pudo tener algún efecto sobre los niveles de alfabetización.

El mapa pone de manifiesto otra realidad que pudo afectar a los niveles de instrucción: las diferentes pautas de asentamiento, un aspecto que ya se ha planteado en el capítulo anterior. El curso de la historia ha dado lugar a una estructura territorial con marcadas diferencias entre el sur (caracterizado por un menor número de municipios y mayor tamaño de estos) y el norte de España (donde se observa un gran número de municipios de tamaño reducido). Además, y todavía vinculado con las pautas de asentamiento, cabe destacar que en la franja más septentrional de la Península es más común la existencia de municipios que engloban diversos núcleos de población. Finalmente, y siguiendo lo apuntado por Calatayud *et al.* (2009), p. 125, cabe explorar también una hipótesis de trabajo «no contrastada», como es el impacto que tuvo el proceso de la desamortización eclesiástica en la educación elemental¹⁵.

15 El impacto en la educación de la desamortización de Madoz (1855), es decir, la venta de los bienes que pertenecían a los ayuntamientos, ha sido estudiado por Beltrán-Tapia (2013).



FUENTE: Elaboración propia.

NOTA: A esta diversidad habría que añadir el asturleonés, hablado en parte de la cornisa cantábrica, y el aragonés, hablado en la zona más septentrional de Aragón (incluyendo el patués como lengua de transición). Aunque en la actualidad el uso de estas lenguas se ha reducido, ambas gozaron de una mayor presencia en tiempos relativamente cercanos.

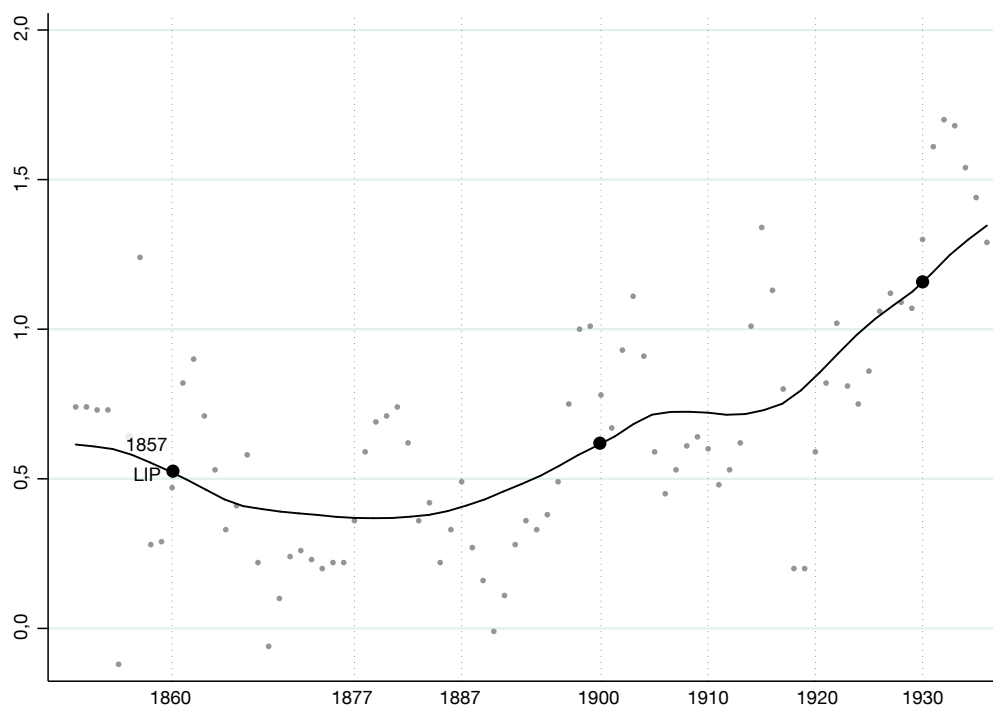
3.3 De la Ley de Instrucción Pública (LIP), de 1857, a la Segunda República

La Ley de Instrucción Pública (LIP), de 1857, fue una de las grandes reformas realizadas en España en el siglo XIX. La educación se dividió en elemental y superior (art. 1), estableciéndose un plan educativo para ambas¹⁶. Al mismo tiempo, la educación elemental sería «obligatoria para todos los españoles» (art. 7) entre los 6 y los 9 años, y gratuita para aquellos cuyos padres o tutores no pudieran pagarla (art. 9)¹⁷. La Ley Moyano, pues, quiso estructurar y organizar la educación en todos sus niveles. No obstante, las escuelas públicas, aquellas que se «sostienen en todo ó en parte con fondos públicos, obras pías u otras fundaciones destinadas al efecto» (art. 97), siguieron siendo responsabilidad de ayuntamientos y de obras pías¹⁸. De esta manera, los maestros y maestras de la primera enseñanza no eran funcionarios de la Administración Central. Es más, el art. 185 establecía

16 Según el art. 2 de la Ley de Instrucción Pública (LIP), de 1857, la educación elemental comprendía seis materias: Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada, Lectura, Escritura, Principios de Gramática Castellana, Principios de Aritmética y Breves Nociones de Agricultura, Industria y Comercio, esta última según localidades.

17 La obligatoriedad, en realidad, no era tal, porque los alumnos podían quedar eximidos cuando se «les proporcione suficientemente esta clase de instrucción en sus casas ó en establecimiento particular» (art. 7). Por otro lado, para que la enseñanza elemental fuera gratuita se exigía una «certificación expedida por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo» (art. 9).

18 En el art. 97 se estipulaba que cada año se consignaría «un millón de reales, por lo menos, para auxiliar a los pueblos que no puedan costear por sí solos los gastos de la primera enseñanza».



FUENTES: Prados de la Escosura (2016), cuadro 3, y censos de población.
 NOTA: Media suavizada de las tasas anuales de crecimiento de la población.

que las plazas cuya dotación no superara los 3.000/2.000 reales (maestros/maestras) no requerían oposición¹⁹.

En 1900 se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900-1936)²⁰. Del mismo modo, a partir de 1902 se carga a los Presupuestos Generales del Estado (PGE) la factura de la educación elemental, que, por tanto, dejó de ser financiada por los municipios. El esfuerzo por mejorar la situación llevó a ampliar la escolarización obligatoria hasta los 12 años y a la creación de la Dirección General de Primera Enseñanza en 1911. Asimismo, la Real Orden de 8 marzo de 1910 garantizaba a las mujeres el derecho a matricularse libremente en cualquier centro de enseñanza oficial. Estos cambios, entre otros tantos, intentaron contrarrestar las graves deficiencias en infraestructura educativa e impulsar la escolarización y la alfabetización. Por esto, dentro del período comprendido entre 1860 y 1930 se pueden distinguir dos grandes fases. La primera, los años que van desde la aprobación de la Ley de Instrucción Pública, en 1857, y el Censo de 1860 hasta 1900. La segunda, el período comprendido entre 1900 y 1930. Desde un punto de vista demográfico, estas dos grandes fases, como muestra el gráfico 3.4, se caracterizaron por un crecimiento de la población. Ahora bien, mientras que el crecimiento entre 1860 y 1900 fue más o menos constante, el primer tercio del siglo XX fue testigo de una notable aceleración de aquel.

En cuanto a la alfabetización, el cuadro 3.2 y el gráfico 3.5 muestran una continua mejora en ambas fases, aunque cabría recalcar que esta fue mayor entre

¹⁹ Véase Del Moral Ruiz *et al.* (2007) para más información sobre la Administración Central y la Local en el siglo XIX.

²⁰ Con la Ley de Presupuestos, de 31 de marzo de 1900, se reorganizó el Ministerio de Fomento, y tras el Real Decreto de 18 abril de 1900 se crearon el Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas, y el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900-1936). El Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas se denominará de nuevo Ministerio de Fomento a partir de 1905.

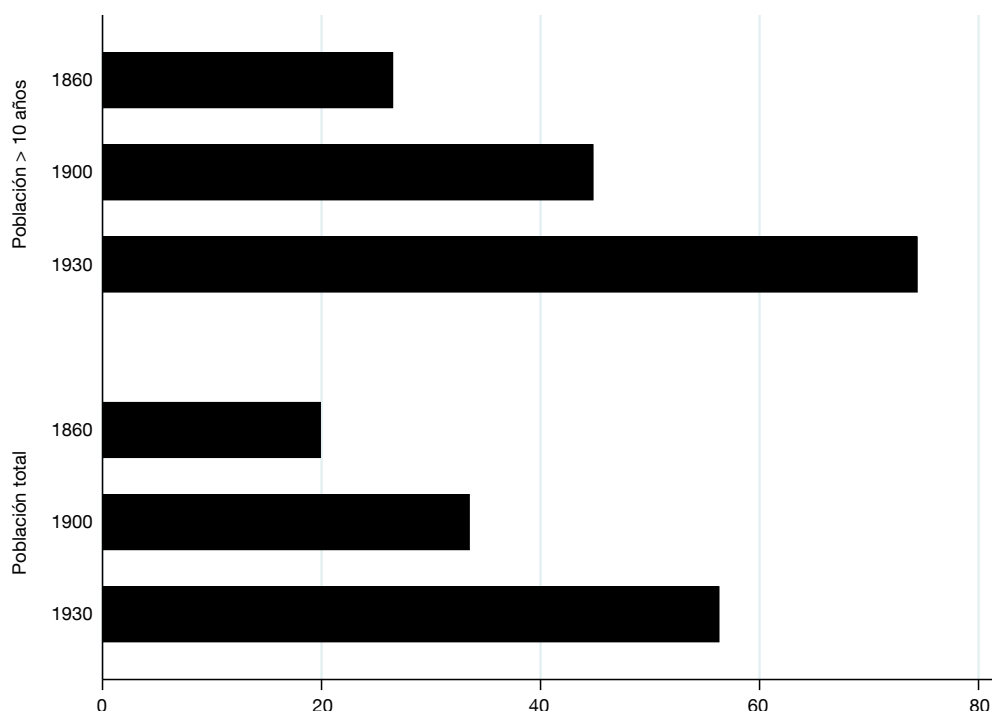
Censo	Media S.	Media P.	Mediana	Máx.	Mín.	CVS	CVP	Municipios	Población
1860	20,20	19,94	17,46	70,23	0,49	0,52	0,54	7.851	15.645.017
1900	35,53	33,47	30,65	83,40	2,44	0,43	0,46	7.851	18.594.405
1930	57,25	56,25	56,79	90,65	2,90	0,24	0,27	7.851	23.563.799

FUENTES: Censos de población.

NOTA: Media S.: media simple; Media P.: media ponderada; CVS: coeficiente de variación simple; CVP: coeficiente de variación ponderado.

TASA DE ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑA, 1860-1930

GRÁFICO 3.5

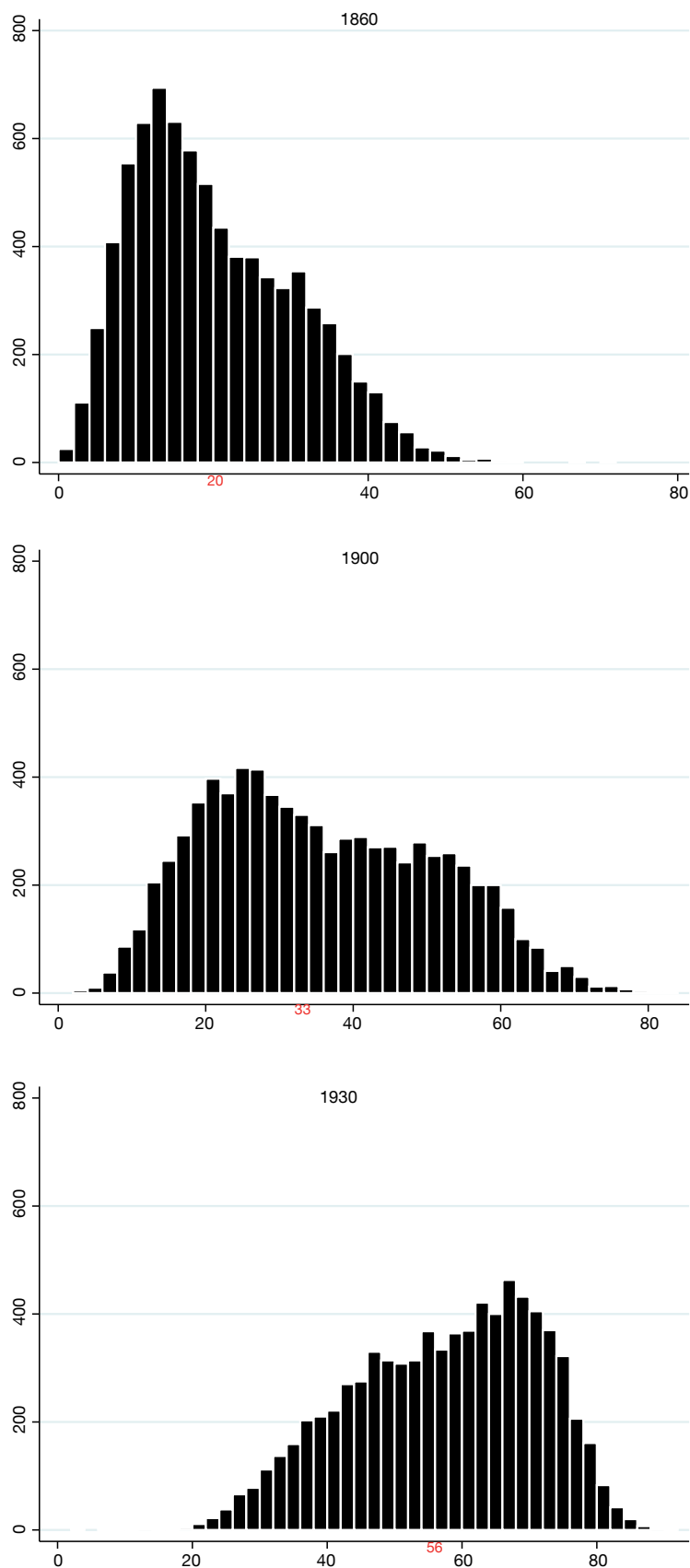


FUENTES: Censos de población.

NOTA: Alfabetización calculada en relación con la población mayor de diez años y con la población total.

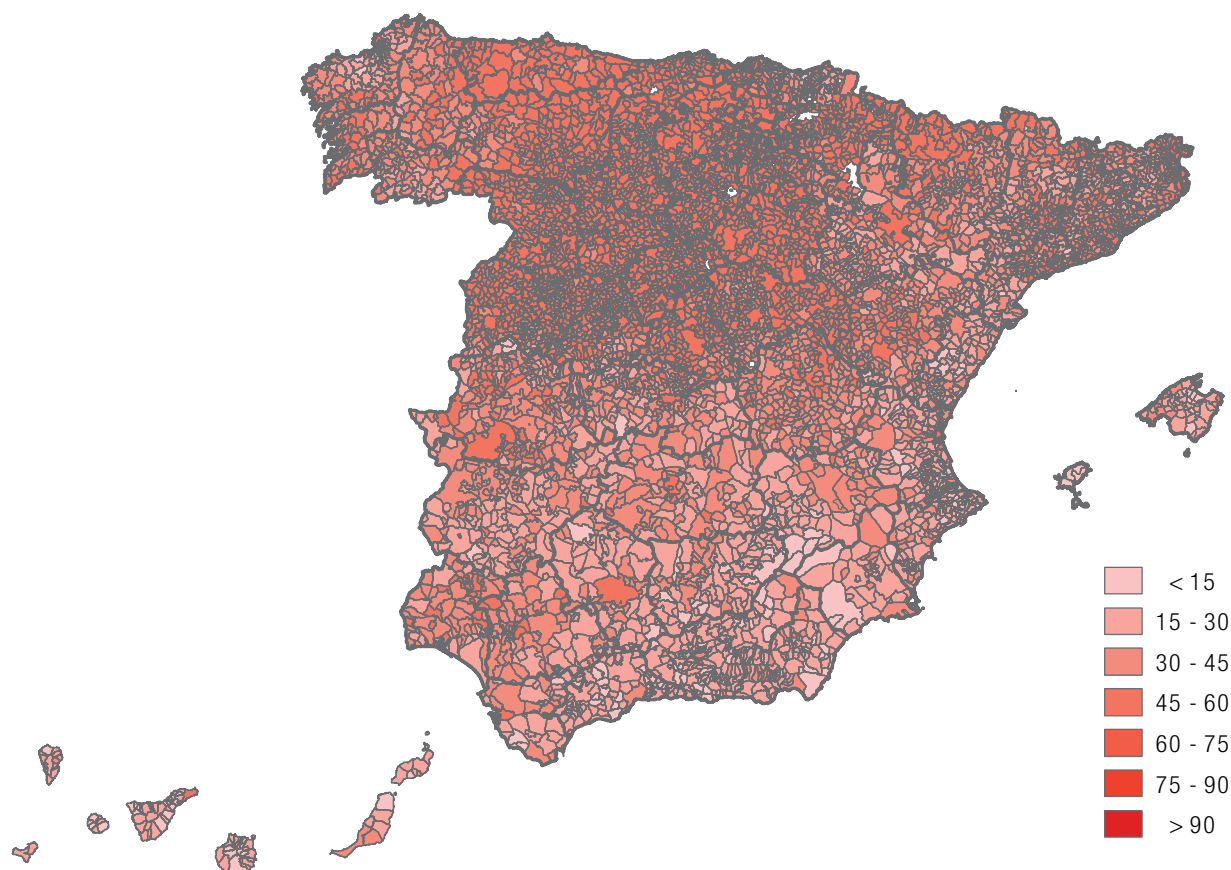
1900 y 1930. En este sentido, el rápido crecimiento de la población en el primer tercio del siglo XX vino acompañado de una gradual aceleración de la alfabetización, independientemente de si es calculada sobre la población total o sobre la población mayor de diez años. De la misma manera, la desigualdad entre municipios se acortó, especialmente entre 1900 y 1930, si bien en este último año las diferencias seguían siendo relevantes, como muestran los indicadores de desigualdad considerados (CVS, CVP).

Para completar esta visión general, en el gráfico 3.6 se muestran los histogramas (porcentaje de la población que sabe leer y escribir) en cada uno de los tres censos que se incluyen en este trabajo, agrupados en bandas del 2 % que contienen el número de municipios según su alfabetización. Como se puede observar, entre 1860 y 1900 la mejora en la alfabetización se concentró en algunos municipios, no en todos, llegando a formarse una distribución prácticamente bimodal. Esto, en sí mismo, es un hecho relevante porque la infraestructura educativa dependía de los poderes locales. Así, a principios del siglo XX un gran número de municipios presentaba unas tasas de alfabetización por debajo del



FUENTES: Censos de población.

NOTA: El histograma recoge el número de municipios en bandas del 2 %. En rojo, la media ponderada en cada censo.

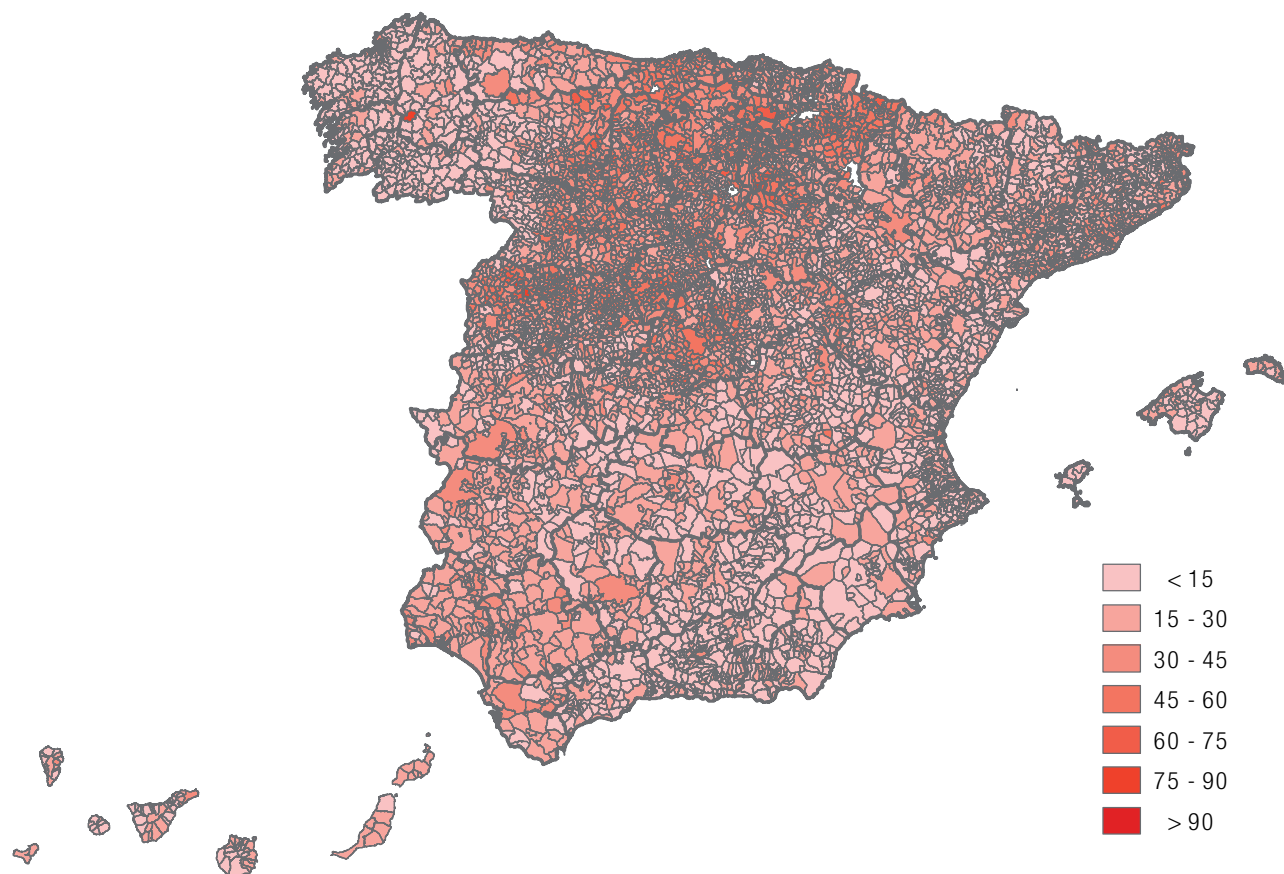


FUENTES: Censos de población.

umbral del 20 %-30 %. El mapa 3.4 muestra, además, que los patrones espaciales existentes se reforzaron durante este período. No parece, por tanto, que la Ley de Instrucción Pública, de 1857, frenara los desequilibrios territoriales legados por el Antiguo Régimen, más bien al contrario: se reforzaron entre 1860 y 1900. Y ello está vinculado a que la mejora en la alfabetización en este período ocurrió principalmente en áreas donde la alfabetización masculina era más elevada. Del mismo modo, la alfabetización femenina (mapa 3.5) también mejoró en mayor medida en estas zonas. Esto, por tanto, agravó aún más los desequilibrios territoriales.

Con la llegada del siglo XX, la economía y la sociedad españolas experimentaron algunos cambios importantes. Por un lado, el crecimiento de la población se aceleró (gráfico 3.4)²¹. Asimismo, durante las primeras décadas del siglo XX el cambio estructural se intensificó [Prados de la Escosura (2017)], de manera que la agricultura, la ganadería y la pesca, que hasta entonces habían sido las principales actividades económicas, fueron perdiendo peso. A su vez, el lento —pero gradual— avance de la industrialización puso aún más de manifiesto la llamada «cuestión social», debido a las condiciones de vida y laborales a las que tenían que hacer frente tanto las clases urbanas como las rurales. Estas transformaciones impulsaron también la emigración desde las regiones menos dinámicas económicamente hacia aquellas donde la actividad industrial y extractiva

21 Esto fue así, en parte, debido a que la tasa bruta de mortalidad se redujo notablemente a partir de 1900 [Pérez Moreda *et al.* (2015)].

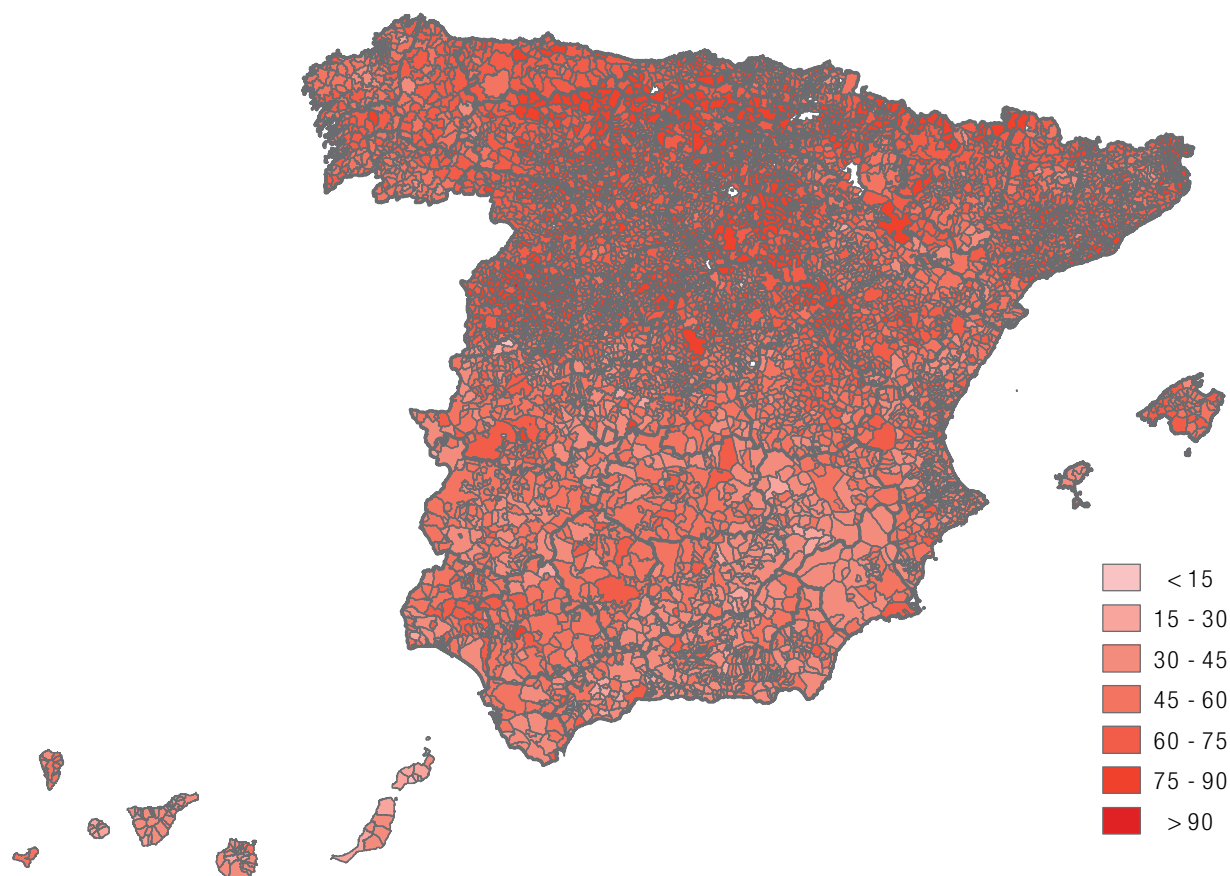


FUENTES: Censos de población.

florece [Silvestre (2005)]²². Tomado en conjunto, esto hizo que desde mitad del siglo XIX se diera una mayor concentración espacial de la actividad económica, principalmente en el sector industrial, que dio como resultado un aumento de la desigualdad territorial [Rosés *et al.* (2010) y Tirado *et al.* (2016)].

Fue en este contexto, marcado por un profundo cambio socioeconómico, cuando se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y, un par de años después, la Administración Central se hizo cargo de la educación elemental, cargando esta a los Presupuestos Generales del Estado (PGE). Aunque resulta extremadamente complicado separar estos efectos e identificar qué mecanismos intervinieron, la alfabetización mejoró ostensiblemente entre 1900 y 1930. Los avances en transporte (ferrocarril...) y comunicación (telégrafo...) facilitaron el movimiento de mercancías, personas e información. Además, en una sociedad más urbanizada, donde la prensa y los medios de comunicación cobran mayor protagonismo, y en la que los recuentos de población y los trámites administrativos son cada vez más frecuentes, la necesidad de saber leer y escribir

22 La emigración internacional también creció. Sánchez Alonso (2000) destacó la disparidad existente en la emigración al exterior desde las provincias españolas. Entre 1911 y 1913, casi un tercio de los emigrantes eran gallegos, cuando estos representaban tan solo un 10 % de la población española. En el otro extremo, en Aragón y en Extremadura los emigrantes no llegaban al 2 % del total, cuando sus poblaciones representaban alrededor de un 5 % cada una.



FUENTES: Censos de población.

aumenta [De Gabriel (2006)²³]. De hecho, el analfabetismo se puede convertir en un estigma social que altere la estructura de incentivos existente²⁴.

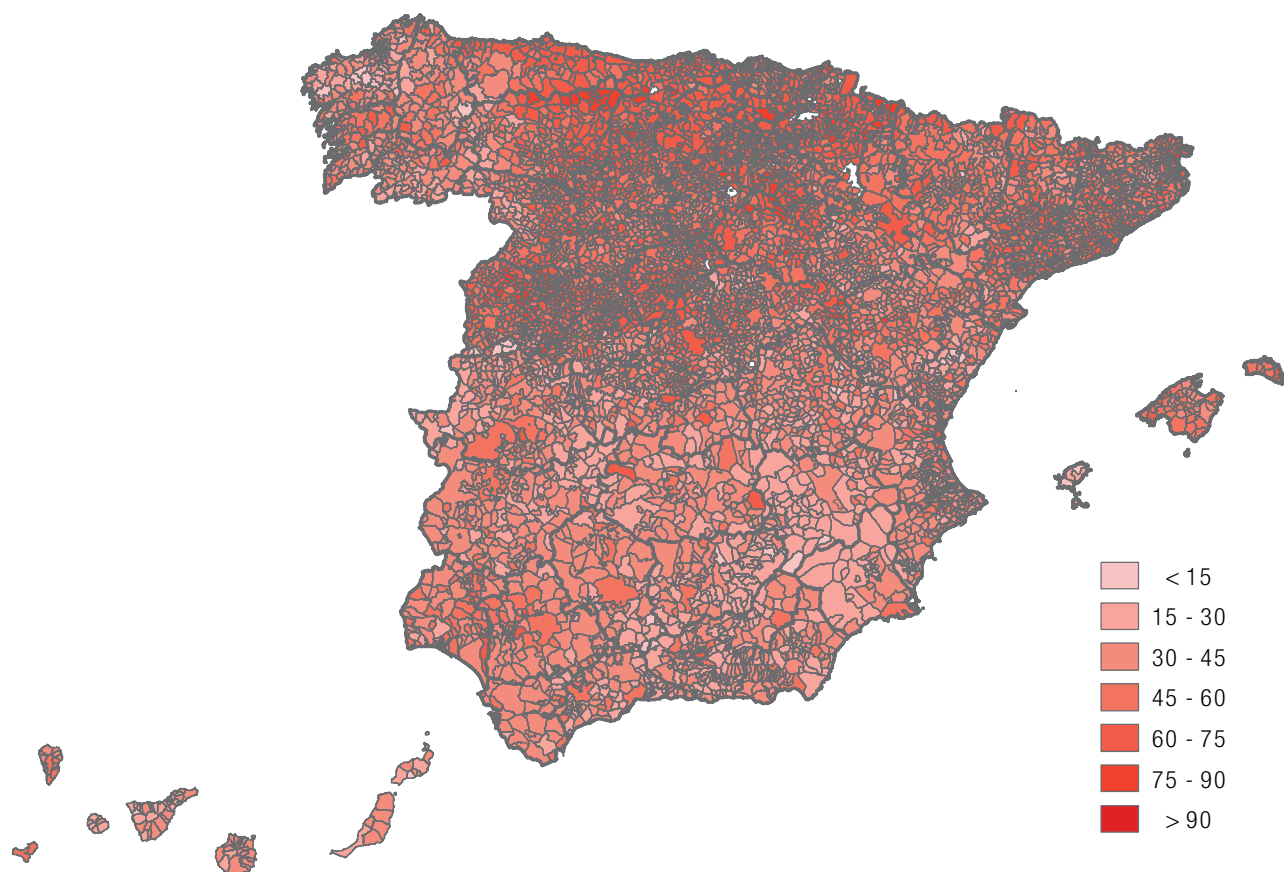
Esta necesidad o voluntad por aprender a leer y a escribir también vino acompañada por una mejora de la infraestructura educativa (escuelas, maestros...). En este contexto, en 1903 se realizó un censo escolar para evaluar el estado de la cuestión. A partir de los resultados obtenidos, la intervención de la Administración Central tanto en la construcción de escuelas como en la formación de maestros y maestras intentó paliar las deficiencias existentes. Los mapas 3.6 y 3.7 ilustran, pues, la segunda gran fase de nuestro período de estudio, comprendida entre 1900 y 1930, en la que se inicia una rápida convergencia territorial en los niveles de alfabetización²⁵.

En conclusión, tras este primer análisis exploratorio, se puede argumentar que los primeros esfuerzos realizados con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública, en 1857, no tuvieron un impacto inmediato. Además, la información municipal muestra que la alfabetización mejoró en esta primera fase precisamente en aquellos municipios que ya exhibían unos niveles mayores en 1860. Solo con el comienzo del nuevo siglo se observará

²³ En su estudio de la alfabetización en Galicia, De Gabriel (2006), p. 297, concluye que esta ocurre «entre o azar e a necesidade».

²⁴ Es importante apuntar que la alfabetización no se logra únicamente a través de la escolarización. Aprender a leer y a escribir puede ocurrir también dentro de la familia o, por ejemplo, en el ejército [De Gabriel (2006)].

²⁵ Este impulso inicial en la construcción de escuelas se aceleraría durante la Segunda República, pero fue después frenado por el estallido de la Guerra Civil (1936-1939).



FUENTES: Censos de población.

una cierta convergencia. En este contexto, por tanto, parece que el legado del Antiguo Régimen o el «azar» del pasado contribuyeron de manera decisiva a la hora de determinar los diferentes niveles de alfabetización en esta primera gran etapa del desarrollo económico español.

4 Alfabetización y género, 1860-1930

«Desgraciadamente, en España, la disposición que autoriza a la mujer para recibir igual enseñanza que el varón [...] es letra muerta en las costumbres.»

Emilia Pardo Bazán (1892)

4.1 ¿Qué sabemos acerca de la desigualdad de género en el proceso de alfabetización en España?

La historia de la educación y la historia económica han tratado de ofrecer evidencia y de plantear una explicación a las marcadas diferencias existentes entre los niveles educativos de mujeres y de hombres en las sociedades tradicionales. Por un lado, se ha sostenido que la educación femenina era sustancialmente menor que la masculina en toda la Europa moderna, debido a la existencia de tradiciones culturales en torno al papel de la mujer en la sociedad, que afectaban a lo que se consideraba que la mujer debía aprender [Houston (2002)]. Asimismo, se ha planteado también que la distribución de los recursos en el seno de la familia podía estar sesgada en contra de las niñas, una situación que se exacerbaba en el caso de familias con muy escasos recursos¹.

En el contexto general de aquella época, se daba, por tanto, una clara discriminación hacia las mujeres. Como señala Houston (2002), p. 21: «Los hombres describían a las mujeres como inferiores en términos intelectuales y morales, dotadas con menos capacidad de raciocinio que los hombres, fácilmente influenciables y, por ello, necesitadas de guía.» Así las cosas, el papel de la mujer en la sociedad estaba restringido a la esfera doméstica, a ejercer de esposa obediente y madre atenta con las necesidades de la prole. Esta discriminación —se ha apuntado— sería más pronunciada si cabe en los países de tradición católica [Benassar (1985) y Houston (2002)]. En este sentido, Praz (2006) muestra que, en los cantones católicos de Suiza, la inversión en la educación femenina era claramente inferior a la media del país entre 1860 y 1930. Por su parte, Becker y Woessmann (2008) señalan que el protestantismo fue un elemento favorecedor del avance de la educación femenina en Prusia.

En cualquier caso, en este marco global de discriminación femenina, la desigualdad de género en educación era incluso más acentuada en España que en otros países europeos [Nalle (1989), Núñez (1992) y Viñao (1999)]. Así, mientras que el 30 % de los hombres declaraban que sabían leer y escribir en 1860, solo el 8 % de las mujeres estaban alfabetizadas en esta fecha. Las diferencias en tasas de escolarización tal vez no eran tan pronunciadas, pero aun así existía un apreciable sesgo de género. Muchas familias que enviaban a sus hijos a la escuela no consideraban que mereciera la pena hacer lo mismo con sus hijas [Núñez (1992) y Sarasúa (2002a, 2002b)].

En cuanto a sus causas, la historiografía española ha sostenido que la desigualdad educativa entre géneros, a escala tanto nacional como territorial, está relacionada con el diferente valor que las familias asignaban a la educación de los niños y de las niñas, así como con las diferencias existentes entre el coste de oportunidad de enviar a unos y a otras al colegio. En esta línea, se ha señalado que, aunque los niños y las niñas ayudaran de forma indistinta en las tareas agrícolas, existía una cierta división del trabajo por motivos de género, especialmente entre los niños de mayor edad [Borrás (2002) y Sarasúa (2002a)]. Así, en las zonas rurales, los niños se dedicaban exclusivamente a las tareas

¹ Esta subordinación de la mujer en la distribución familiar de los recursos podía llegar a afectar a sus posibilidades de supervivencia [Beltrán-Tapia y Gallego (2018)].

del campo, mientras que la participación de las niñas en el trabajo agrario tenía un carácter estacional y no abarcaba la totalidad de la jornada. Sin embargo, ellas estaban dedicadas también a tareas domésticas, al cuidado de los hermanos menores y a trabajos externos, como los relacionados con la elaboración de tejidos o el servicio. Sarasúa (2002a) apunta que, en estas condiciones, las niñas tenían una menor disponibilidad de tiempo, elevándose, por tanto, el coste de oportunidad de su asistencia a la escuela. En relación con estos aspectos, Beltrán-Tapia y Martínez-Galarraga (2018) muestran que, aunque el grado de desigualdad en el acceso a la tierra tuvo un fuerte impacto negativo sobre los niveles de alfabetización masculinos en 1860, el efecto es prácticamente inexistente para el caso de las mujeres.

La disparidad educativa entre niños y niñas descrita arriba tiene sus raíces en los siglos anteriores. Las escuelas estuvieron exclusivamente destinadas a los niños hasta finales del siglo XVIII, lo que implica que la escasa educación que las niñas pudieron recibir hasta entonces procedía del propio ámbito doméstico [Viñao (1999) y Howe (2008)]. Aunque los municipios empezaron a abrir escuelas de niñas a partir de esa fecha, en 1847 todavía más de la mitad de aquellos no tenía escuela de niñas (o mixta), un problema que era especialmente grave en los pueblos pequeños [Sarasúa (2002b)]. En este sentido, aunque la escolarización era teóricamente segregada, solo los pueblos grandes y las ciudades podían permitirse que los niños y las niñas asistieran a escuelas diferentes. En cualquier caso, la disparidad de género también se evidenciaba en el tipo de educación que recibían ambos. Las niñas tenían que aprender habilidades domésticas (como coser, tejer y bordar), lo que dejaba menos tiempo a otras tareas, como aprender a leer o a contar.

Siendo estos los elementos explicativos de la situación de partida de la alfabetización femenina en España, Núñez (1992) ha mostrado que, una vez implantado un sistema educativo formal, la alfabetización de las mujeres aumentó rápidamente. Es decir, esta autora relaciona el gran avance en las tasas de alfabetización femenina, principalmente, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública, en 1900, y con el subsiguiente cambio en la ordenación y la financiación de la educación primaria, en 1902. No obstante, Reher (1997) analizó la estructura de edades de la población alfabetizada (hombres y mujeres) en el censo de población de 1887 y, a partir de esta evidencia, señaló que ya se habían producido progresos notables en la alfabetización del país desde mediados del siglo XIX y que estos habían afectado más a las mujeres que a los hombres. No obstante, en un reciente trabajo, Beltrán-Tapia y De Miguel Salanova (2019) muestran que, en el caso de Madrid, la convergencia entre tasas de alfabetización femeninas y tasas de alfabetización masculinas se registró en un contexto en el que los incentivos a aprender a leer y a escribir seguían siendo mayores en el caso de los hombres que en el de las mujeres, ya que fomentaba su movilidad social. Existe, por tanto, cierto debate historiográfico acerca de la cronología y los elementos explicativos del avance de la educación primaria de las mujeres en el contexto de la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX.

Por lo que respecta a las diferencias territoriales en alfabetización por sexo, Núñez (1992) señalaba que estas eran muy elevadas a mediados de siglo XIX y que los mayores niveles de desigualdad se alcanzaban en las zonas del norte, frente al resto de los territorios de España. Este hecho no dejaba de ser sorprendente, atendiendo a la mayor predisposición general a la formación de niños y niñas característica de territorios como Castilla y León, La Rioja, Cantabria o zonas de Navarra y del País Vasco. No obstante, Reher (1997) ha apuntado que, siendo cierta la localización territorial de las mayores diferencias formativas absolutas entre hombres y mujeres que se desprende del trabajo de Núñez (1992), la vía de la cuantificación de la brecha de género empleada en su estudio depende de forma directa del nivel de alfabetización de los hombres. Por ello, plantea que sería más acertado el cálculo de las diferencias de género considerando, a su vez, los niveles de alfabetización de cada territorio. De seguir este proceder, añade, los

Censo (1)	Media S. (2)	Media P. (3)	Máx. (4)	Mín. (5)	CVS (6)	CVP (7)	Municipios (8)	Población (9)	No consta (10)
Total									
1860	20,20	19,94	70,23	0,49	0,52	0,54	7.851	15.645.017	0
1900	35,53	33,47	83,40	2,44	0,43	0,46	7.851	18.594.405	20.217
1930	57,25	56,25	90,65	2,90	0,24	0,27	7.851	23.563.799	269.901
Hombres									
1860	33,56	31,06	93,25	0,92	0,50	0,49	7.851	7.740.802	0
1900	46,30	42,19	92,30	4,50	0,38	0,41	7.851	9.071.965	9.789
1930	63,50	62,01	97,30	2,86	0,20	0,23	7.851	11.498.248	120.055
Mujeres									
1860	6,78	9,05	74,82	0,00	1,00	0,94	7.851	7.904.215	0
1900	24,89	25,15	79,49	0,00	0,60	0,59	7.851	9.522.440	10.428
1930	50,96	50,76	91,43	0,63	0,31	0,33	7.851	12.065.551	149.846

FUENTES: Censos de población.

NOTA: Media S.: media simple; Media P.: media ponderada; CVS: coeficiente de variación simple; CVP: coeficiente de variación ponderado.

resultados obtenidos serían los opuestos. Las mayores brechas de género se localizarían en el sur peninsular y las más bajas en el norte, dibujándose un mapa de la desigualdad de género acorde con el de la desigualdad territorial en alfabetización masculina o media.

En cualquier caso, los argumentos esgrimidos por la literatura para la comprensión de las diferencias de género en alfabetización en el seno de la sociedad española, el lento avance para su erradicación o su desigualdad territorial se sustentan, bien en las diferencias en aspectos culturales o de rol social, o bien en los beneficios esperados o costes de oportunidad implícitos de la educación de niños y niñas. Y estos, a su vez, se relacionan con las muy diversas características específicas de los territorios en cuanto a la climatología, orografía, tipo de suelos, distribución de la propiedad y de la renta o especialización productiva. Por ello, en lo que sigue, se sostiene que su estudio solo puede ser atendido mediante la consideración de información con un nivel de desagregación territorial muy elevado.

En dichas condiciones, en este capítulo se presenta nueva evidencia acerca de los niveles y la evolución de la alfabetización femenina en España a lo largo del período 1860-1930 con un nivel de detalle territorial nunca ofrecido anteriormente, el correspondiente a los municipios. Además, se construyen distintos indicadores de diferencias en alfabetización femenina y masculina, a partir de los que se estudian con detalle los niveles alcanzados por la llamada «brecha de género», su evolución temporal, así como su distribución en el territorio considerando diferentes niveles de agregación territorial: municipios, provincias y comunidades autónomas.

4.2 El proceso de alfabetización femenina en España: trabajando con datos municipales

El cuadro 4.1 resume los principales estadísticos contenidos en la base de datos general y que permiten ilustrar las diferencias existentes entre hombres y mujeres en cuanto a varios aspectos ligados a la alfabetización. Así, la columna 2 recoge los valores calculados de las tasas medias municipales de alfabetización en los tres cortes temporales analizados. La columna 3 ofrece el mismo tipo de información, pero esta vez ponderando el valor calculado para cada municipio en función de su volumen de población. Las columnas 4 y 5 indican los valores máximos y mínimos de la distribución. Las columnas 6 y 7 hacen

referencia a los valores calculados para los dos indicadores de desigualdad, el coeficiente de variación simple y el ponderado (CVS y CVP), contruïdos a partir de datos municipales. La columna 8 presenta el número de observaciones con el que se han realizado los cálculos, que —recordemos— son los 7.851 municipios con fronteras actuales a los que se ha homogeneizado la información territorial existente en los censos de población de 1860, 1900 y 1930, según se ha detallado en el capítulo 2. Finalmente, la columna 9 presenta los niveles de población por municipio para los que se dispone del dato de alfabetización por género, mientras que la columna 10 muestra el volumen de población para la que no consta este dato censal. La información, además, se presenta para los tres cortes temporales y distinguiendo las características de la alfabetización entre sus valores totales y las propias de hombres y de mujeres.

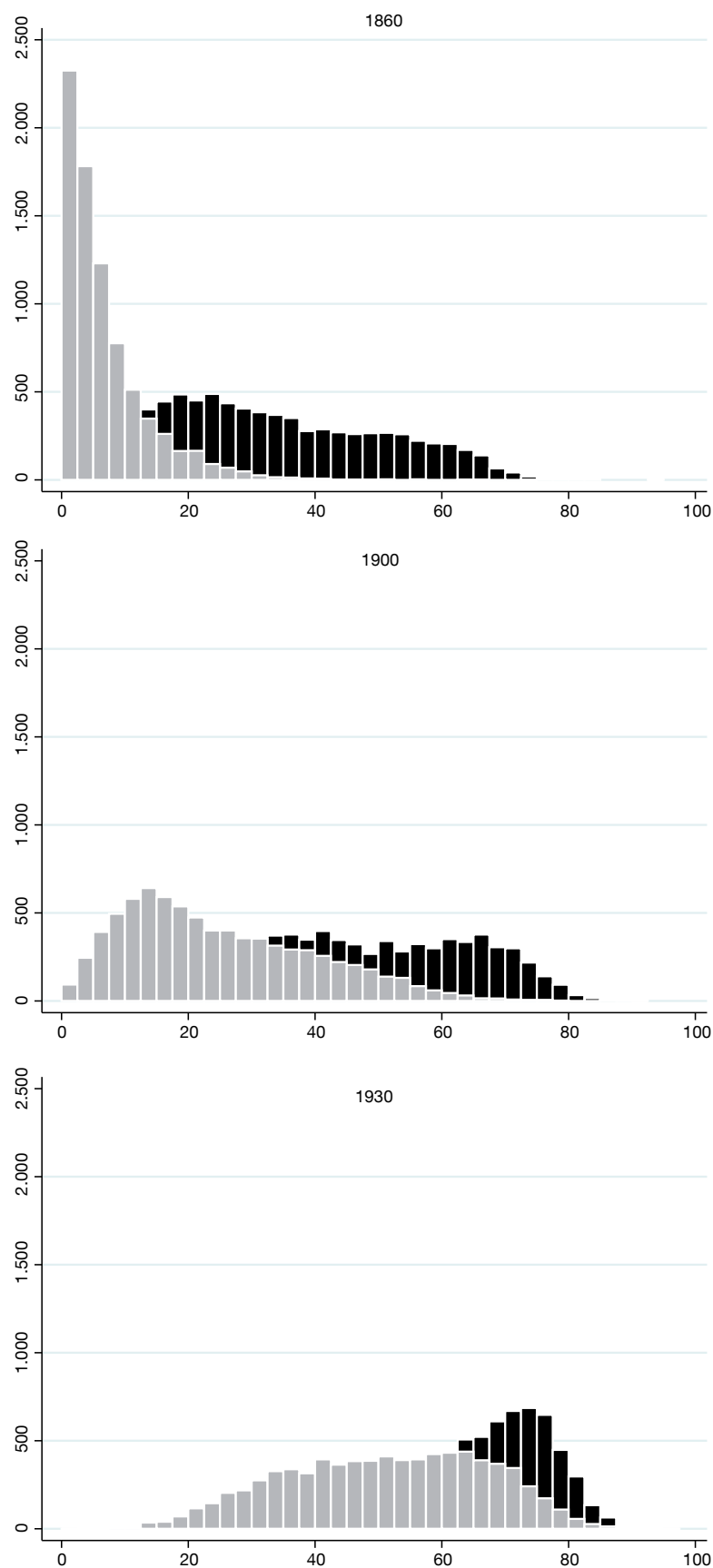
El primer elemento que llama la atención es el bajo nivel registrado para la alfabetización femenina en el primero de los cortes temporales considerados. Esta se sitúa en una media no ponderada del 6,78 % y de un 9,05 % en el caso de la media ponderada por tamaño de los municipios. Al margen de su mínima magnitud, la comparación ilustra que, en los albores de la España liberal, la alfabetización femenina era algo mayor en los contextos urbanos que en las zonas rurales, compuestas, en mayor medida, de núcleos de población de menor tamaño.

No obstante, la alfabetización femenina, al igual que la masculina, fue expandiéndose a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y del primer tercio del siglo XX. Sus valores medios se situaban en torno al 25 % en 1900 y alcanzaban el 50 % en 1930. Dado el bajo punto de partida, el mayor incremento porcentual correspondería al período 1860-1900; sin embargo, el mayor incremento absoluto estaría asociado a lo acontecido en el primer tercio del siglo XX. Además, la paulatina expansión de la alfabetización femenina supuso también una importante reducción de su desigualdad entre municipios. Con independencia del indicador de desigualdad seleccionado (CVS o CVP), el valor calculado para 1930 es netamente inferior al registrado en 1860. Sin embargo, no se observa una significativa reducción en la distancia existente entre los extremos de la distribución.

Si se establece una comparación del proceso alfabetizador femenino con el masculino, se observa que la distancia media absoluta entre las tasas de alfabetización femeninas y las masculinas pasó de 26,78 puntos en 1860, a 21,41 en 1900 y a 12,54 en 1930. Por lo tanto, el marcado incremento de la alfabetización de las mujeres entre 1900 y 1930 también supuso una reducción considerable en la distancia existente entre ambos géneros. Asimismo, la desigualdad entre municipios en alfabetización femenina también se redujo a un ritmo más elevado que la masculina. No obstante, dada la enorme diferencia de magnitud en el primero de los cortes analizados, en 1930 sigue registrándose una mayor desigualdad entre municipios en el caso de las mujeres.

La información ofrecida en el gráfico 4.1 permite destacar un elemento distintivo adicional de la distribución de los niveles de alfabetización masculina y femenina en España. En el gráfico se ofrece un histograma de la distribución de frecuencias (número de municipios), ordenadas por niveles de alfabetización femenina (masculina) en las tres fechas censales. Se observa que, en 1860, la distribución de la alfabetización femenina no dibuja una función de densidad normal. Esta tiene un marcado sesgo hacia una concentración abundante de municipios con niveles de alfabetización situados muy por debajo de la mediana de la distribución, que contrasta con el dibujo que ofrece la construida de acuerdo con los datos municipales de alfabetización masculina.

Los histogramas correspondientes a los censos de 1900 y 1930 ilustran acerca del cambio en la forma de la distribución de la alfabetización femenina por municipios. En 1900 se observa una reducción significativa de la masa de municipios situada en la cola izquierda de la distribución. A su vez, en 1930, el histograma ofrece la imagen de una



FUENTES: Censos de población.

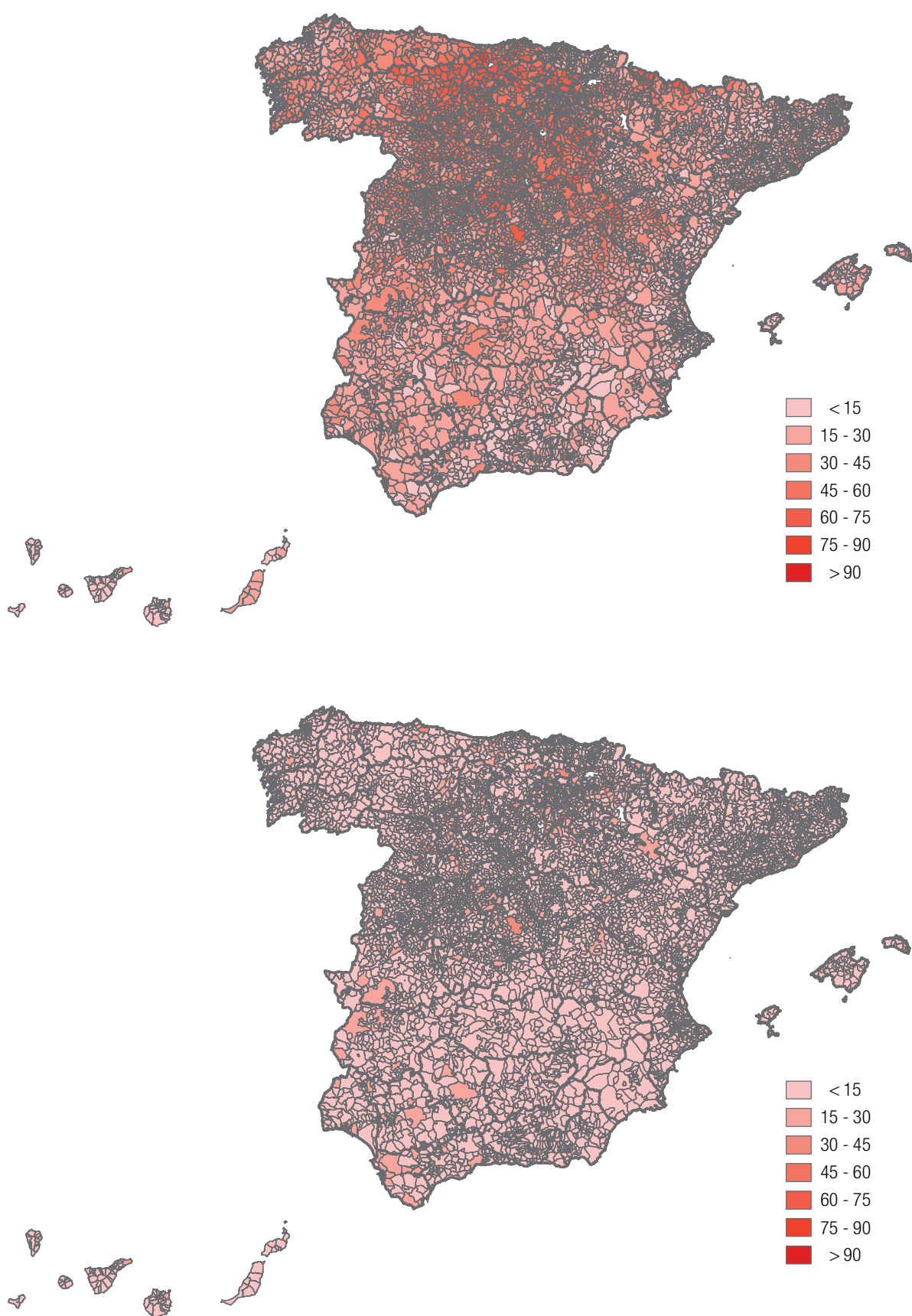
NOTA: El histograma recoge el número de municipios en bandas del 2,5% entre 0 y 100. El porcentaje de hombres que saben leer y escribir, en color negro, y el de las mujeres, en color gris.

distribución que prácticamente se ajusta a la normal (o que incluso presenta un ligero sesgo hacia la cola derecha). Además, el dibujo en esta fecha es muy similar al que encontramos para la alfabetización masculina, aun cuando en este caso los niveles medios de alfabetización son superiores y, aparentemente, se concentra una masa mayor de municipios en la cola derecha de la distribución.

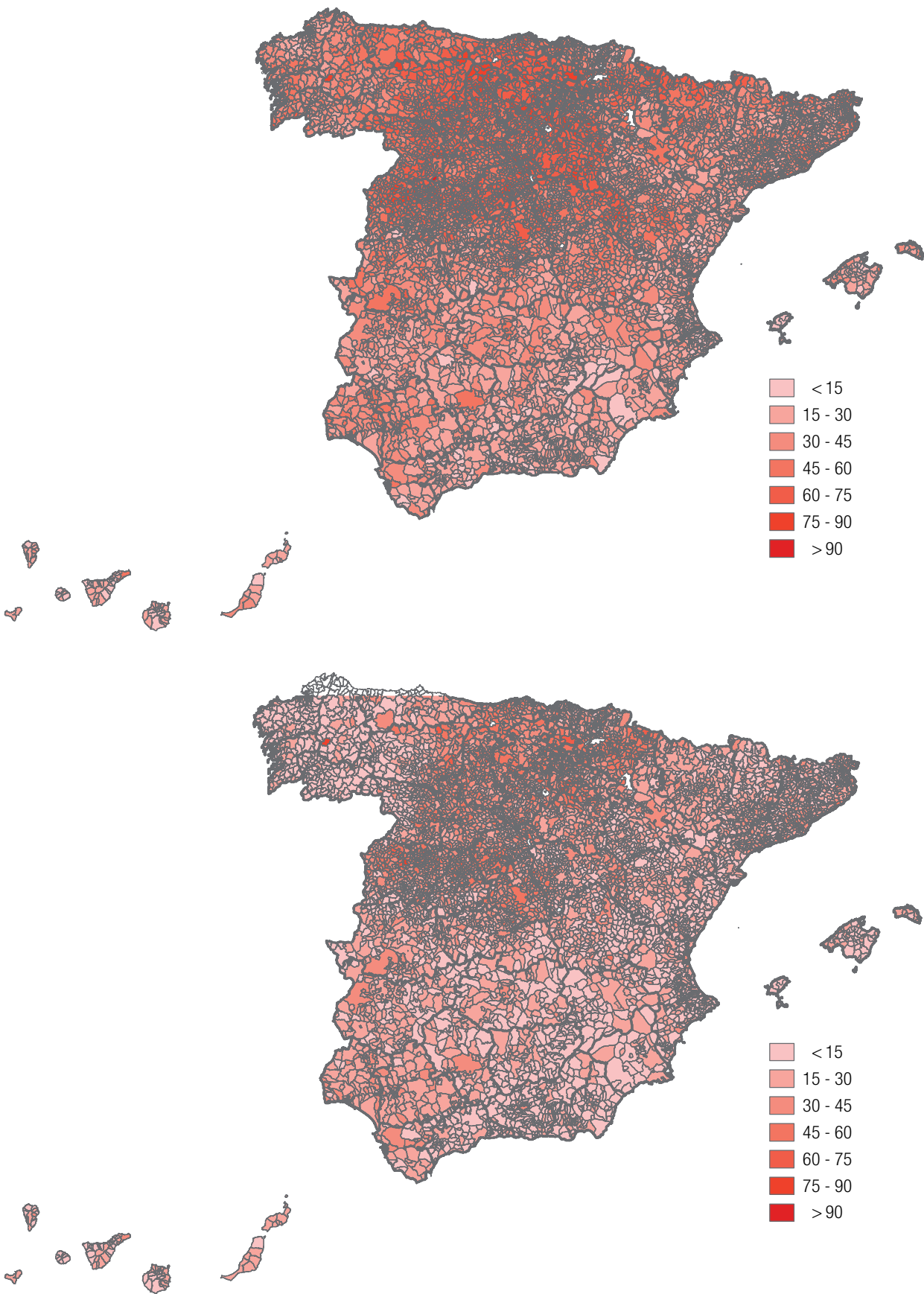
En resumen, la alfabetización femenina registró un cambio radical a lo largo del período 1860-1930. Sus niveles medios pasaron a superar el 50 %, porcentaje que sería mayor si solo se considerara la población mayor de diez años. Como resultado, la distancia en los niveles de alfabetización entre hombres y mujeres se redujo en más de 14 puntos entre estas fechas. Finalmente, si se atiende a los datos que ofrece el conjunto de la muestra, se observa que la alfabetización española pasó de dibujar una situación en la que lo habitual era la concentración de una amplia mayoría de municipios en niveles muy bajos, solo compensada por valores elevados en un reducido conjunto de aquellos, a una situación en la que, aun existiendo marcadas diferencias entre municipios, el valor medio pasaba a ser el propio de una distribución con una masa de observaciones de similar magnitud a sus dos lados.

Otro aspecto interesante que permite analizar la base de datos es la distribución geográfica que presenta la alfabetización, diferenciando por género y tomando como referencia las 7.851 entidades municipales que la componen. En este sentido, los mapas 4.1, 4.2 y 4.3 muestran el porcentaje de población que sabía leer y escribir en 1860, 1900 y 1930, respectivamente, distinguiendo entre hombres y mujeres. La primera impresión que se deriva de la observación del mapa correspondiente a 1860 es que, en la práctica totalidad del territorio español, la alfabetización de las mujeres era básicamente testimonial. El predominio de los colores claros asociados a unos niveles de alfabetización inferiores al 15 % es buena prueba del desierto de la alfabetización femenina, legado por el Antiguo Régimen. La segunda característica reseñable surge de la comparación entre la alfabetización femenina y la masculina en 1860. En el caso de los varones, las tasas más elevadas de alfabetización se alcanzan en un amplio grupo de municipios que se concentra en el centro-norte de la Península. Sin embargo, en el caso de las mujeres, no hay un patrón geográfico tan claro. Los valores más elevados, por ejemplo, se reparten de forma aparentemente aleatoria a través de la geografía española. En una primera mirada, solo se identifica la presencia de niveles relativamente altos en ciertas capitales de provincia, como Madrid.

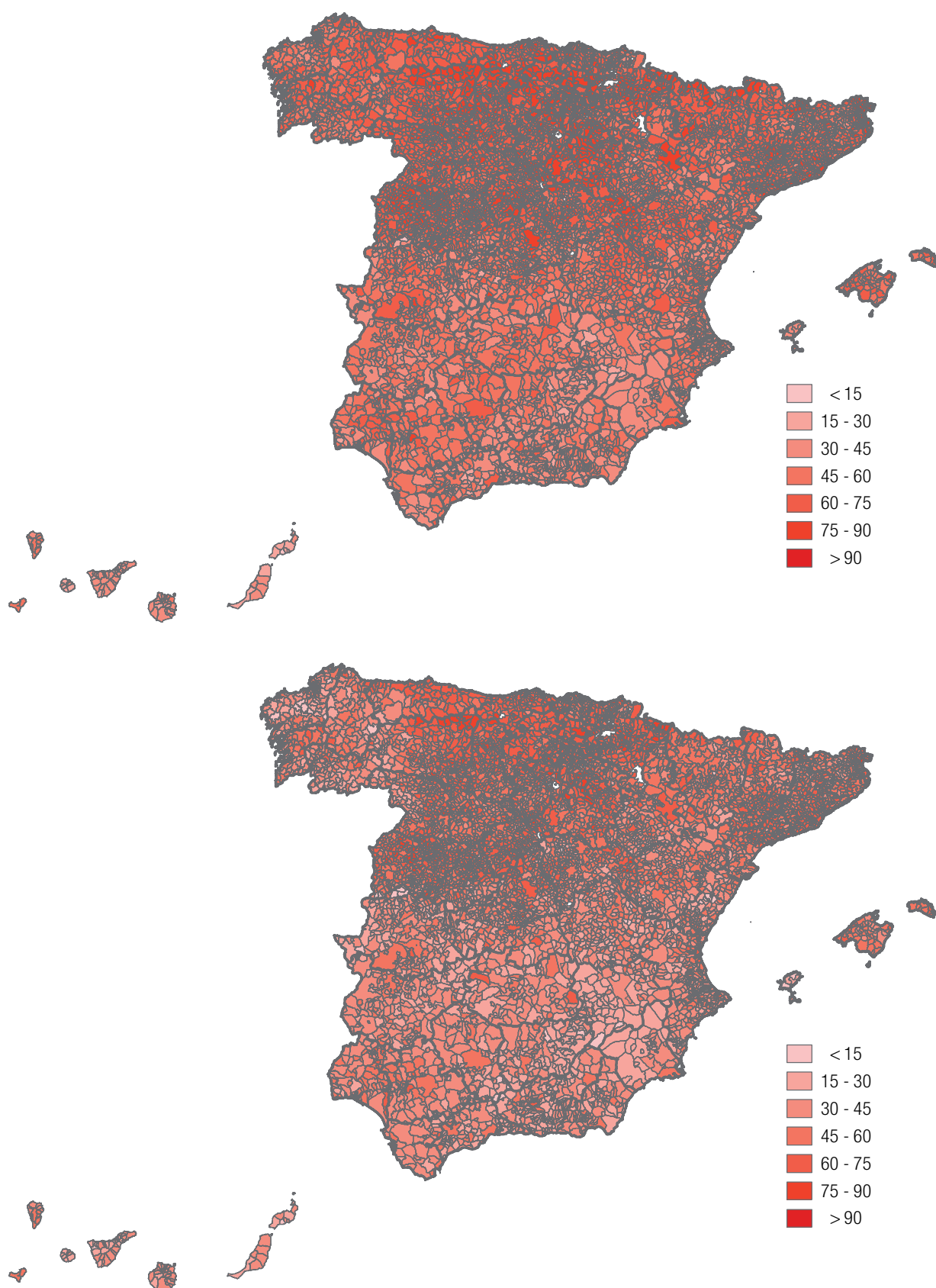
El mapa correspondiente a 1900 da buena prueba del avance registrado en la alfabetización femenina. Los tonos que representan niveles por encima del 30 % ya colorean amplias zonas de la geografía española. En este sentido, se observa que esta realidad es especialmente común en los territorios en los que la alfabetización masculina ya era relativamente elevada en 1860, como en Castilla y León, Madrid, Cantabria, La Rioja, Navarra y algunas zonas del País Vasco. Este tipo de evidencia estaría indicando que la alfabetización femenina seguiría las pautas de la masculina, aunque con un amplio rezago temporal. Los territorios en los que eran mayores los incentivos de familias y municipios a la hora de apostar por la educación en el Antiguo Régimen también lo fueron para la formación de las mujeres cuarenta años más tarde. Este hecho sería indicativo de que los determinantes de la desigual distribución geográfica de la alfabetización masculina en 1860 seguían estando vigentes para la femenina en 1900. Es decir, que la promulgación y el despliegue de la Ley de Instrucción Pública, de 1857, no habría generado un cambio significativo en los incentivos que tenían las familias o los municipios para acometer la financiación de las escuelas. Donde estos eran mayores, y habían permitido alcanzar niveles relativamente elevados de alfabetización masculina en 1860, lo seguían siendo en 1900, y esto permitía ahora que los mismos territorios se pusieran a la cabeza de la alfabetización femenina.



FUENTES: Censos de población.



FUENTES: Censos de población.



FUENTES: Censos de población.

Finalmente, el mapa correspondiente a 1930 refleja una gran expansión territorial de la alfabetización femenina. Su avance a lo largo del período 1900-1930, al igual que el de la masculina, no quedó restringido a los territorios con mayor propensión a la financiación de la alfabetización en el Antiguo Régimen, si no que se extendió a nuevas áreas. La alfabetización de las mujeres recibió un fuerte impulso en Cataluña, el País Vasco, Asturias, las zonas costeras de la Comunidad Valenciana o el valle del Ebro. Como consecuencia, en estos años no solo crecieron los niveles medios de instrucción femenina, sino que también se redujo la desigualdad entre los territorios, sobre todo entre aquellos situados en la zona más septentrional de la Península. Sin embargo, se abría una profunda brecha entre estas regiones y las más meridionales. En estas, aunque también se observa un notable progreso en las tasas de alfabetización femenina, los niveles medios continuaron siendo relativamente bajos. Este sería el caso de Andalucía, Extremadura, Castilla-La Mancha, la Región de Murcia y el interior y el sur de la Comunidad Valenciana.

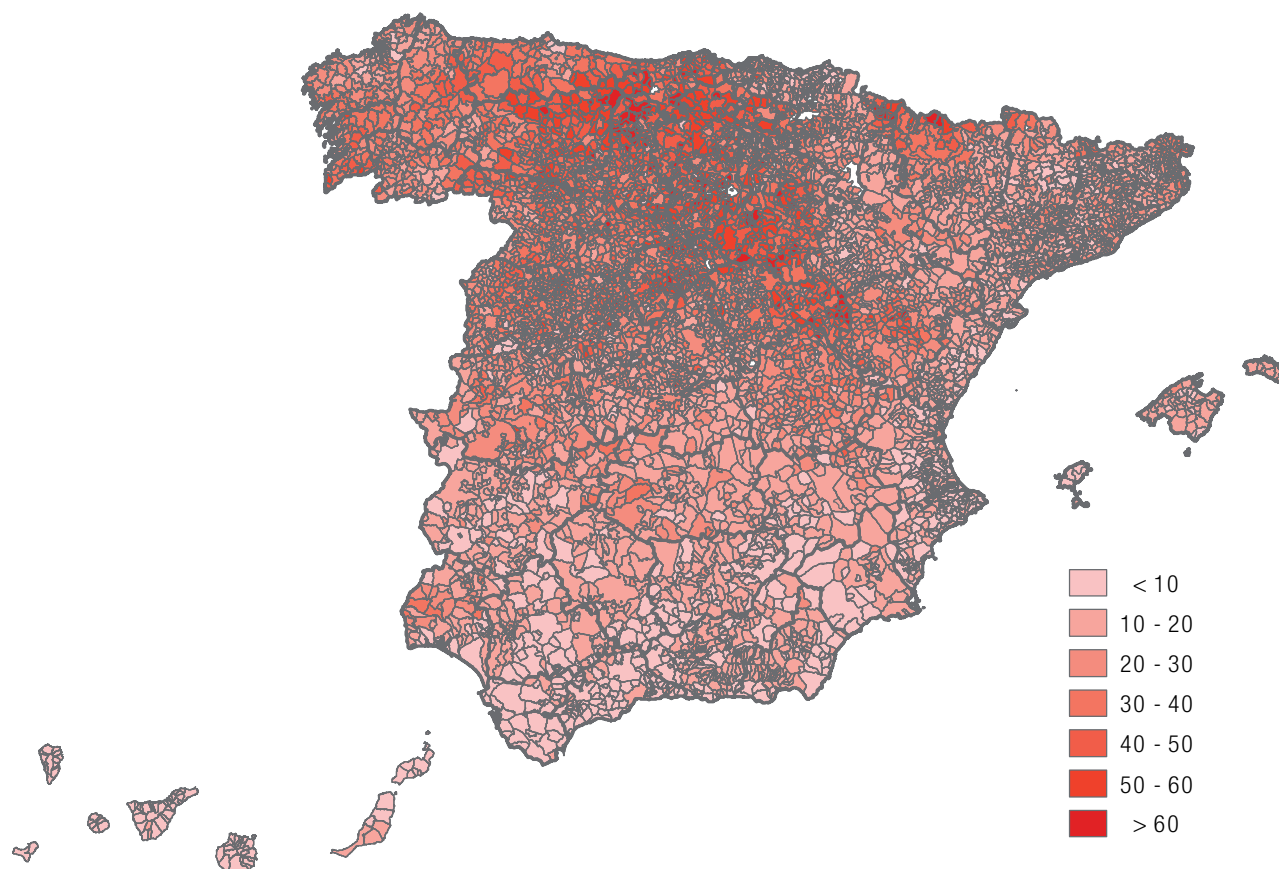
4.3 La desigualdad en la alfabetización entre hombres y mujeres en España: la brecha de género

La existencia de marcadas diferencias entre los niveles educativos de hombres y de mujeres limita las posibilidades de desarrollo de una sociedad. Por ello, el estudio de sus niveles y de su evolución ha sido objeto de atención por parte de organismos internacionales y las agencias de desarrollo (UNESCO). Estos organismos han planteado diversas propuestas de medición de la desigualdad en la educación masculina y femenina, y, en particular, se han detenido en precisar las posibilidades de cuantificación de la llamada «brecha de género» a través de diferentes indicadores sintéticos.

Aun así, no parece haberse alcanzado un consenso absoluto acerca de cuál es la mejor manera de llevar a cabo esta cuantificación. Algunos autores u organismos han propuesto que esta debería ajustarse a la medición de las diferencias absolutas existentes entre distintas variables relacionadas con el proceso educativo de hombres y de mujeres (alfabetización, escolarización, promedio de años de formación...). Sin embargo, otros autores han planteado que las diferencias absolutas podrían sesgar los resultados en contra de aquellos territorios en los que las brechas de género se relacionan, no solo con el bajo nivel educativo de las mujeres, sino también con el elevado nivel medio educativo de la población en general, y de los hombres en particular. En este contexto, se sugiere que no genera el mismo tipo de problemática la presencia de una brecha de género de 10 puntos, por ejemplo, cuando la tasa de alfabetización femenina es del 30 % que cuando esta alcanza valores del 75 %.

Este debate también ha estado presente en la historiografía de la educación europea o española. Como se ha señalado previamente, considerar uno u otro tipo de indicadores puede conducir a visiones diametralmente opuestas acerca de cuáles eran los territorios en los que la mujer enfrentaba un mayor grado de discriminación respecto a los hombres². Con el objeto de profundizar en el estudio de estos aspectos, en las próximas líneas se ofrece una visión homogénea y de conjunto de la evolución de la desigualdad de género en la alfabetización a lo largo del período 1860-1930, es decir, a lo largo de las primeras etapas del proceso de universalización de la educación primaria en España. En particular, en lo que sigue, se presenta nueva evidencia, con un nivel de desagregación territorial correspondiente a los municipios, relativa a las diferencias en los niveles formativos que separaban a los hombres y a las mujeres en España. Para ello, en primer lugar, se estudia lo acontecido entre 1860 y 1930 a partir de la consideración de las diferencias absolutas en tasas de alfabetización por género. En segunda instancia, se define un indicador de brecha de género relativa y se analiza de nuevo lo acontecido en España a la luz de este.

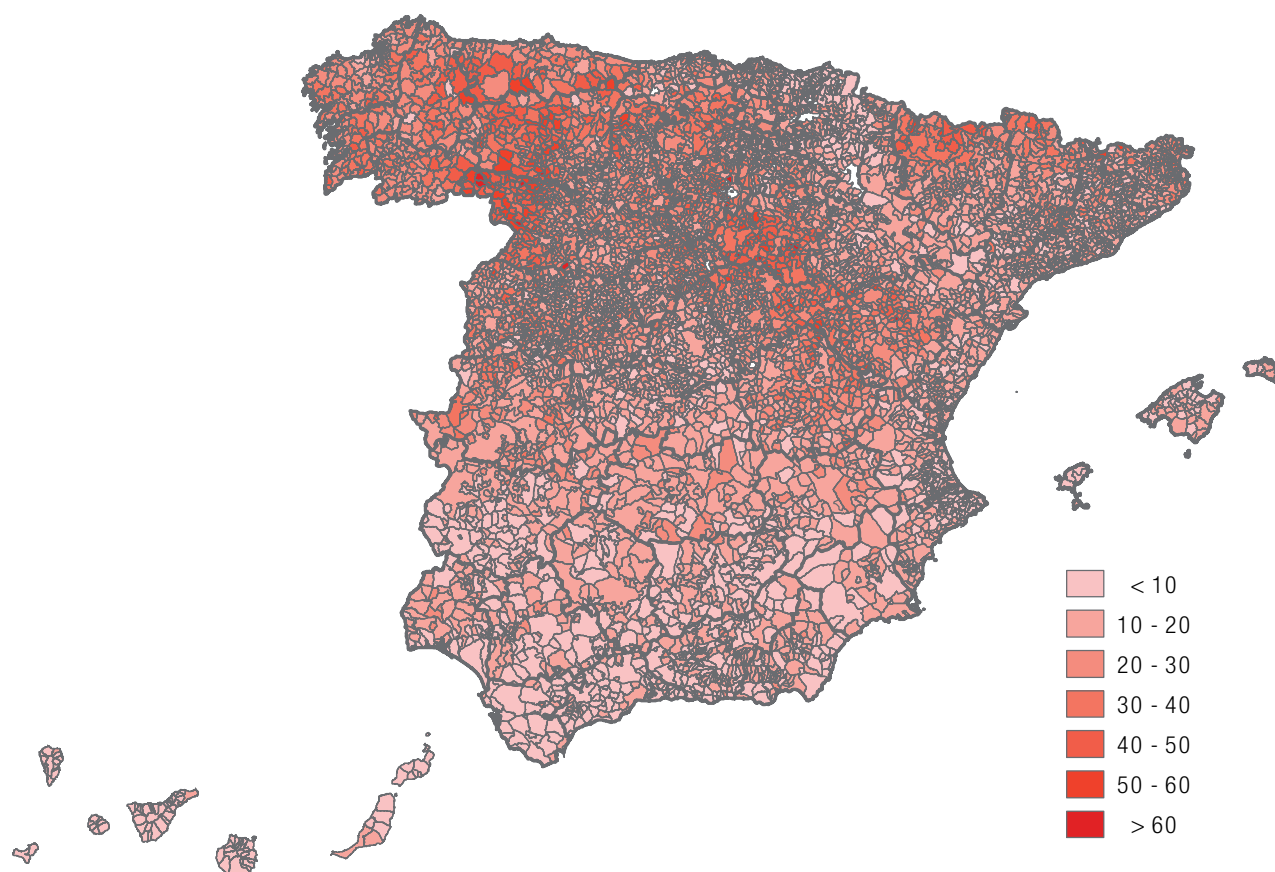
2 Sobre esta controversia, véase Reher (1997).



FUENTES: Censos de población.

Así, los mapas 4.4, 4.5 y 4.6 ofrecen información cartográfica de las diferencias absolutas en tasas de alfabetización entre hombres y mujeres en los tres cortes censales objeto de análisis: 1860, 1900 y 1930. En particular, el mapa correspondiente a 1860 muestra que entre las zonas con mayores diferencias en la alfabetización de mujeres y hombres se encuentra gran parte de Castilla y León y de Cantabria, así como diferentes territorios de Asturias y las zonas más montañosas de Navarra y de Aragón. Es decir, territorios con elevadas tasas medias de alfabetización total serían los protagonistas de las mayores diferencias de género. Sin embargo, no se identifica la presencia de una diferencia asociada al género de magnitud reseñable en los territorios con menores niveles medios de alfabetización, como Extremadura, Andalucía o la mayor parte de Castilla-La Mancha, Murcia o la Comunidad Valenciana. Es decir, el caso español respondería a una pauta en la que las mayores diferencias de género aparecen cuando la alfabetización de los hombres parte de niveles intermedios o incluso elevados. Es allí donde se registran diferencias absolutas reseñables, y en cambio esto no sucede donde los niveles de alfabetización son extremadamente bajos, tanto para hombres como para mujeres.

El mapa de la desigualdad va variando conforme los niveles de alfabetización medios van experimentando cierto progreso. Así, en el mapa correspondiente a 1900 se observa la reducción de la desigualdad en las zonas más alfabetizadas (Castilla y León, Navarra o Cantabria) y la formación de *focos* con niveles de desigualdad elevados en Asturias, Galicia, norte de Extremadura, Lérida o diversos puntos de Castilla-La Mancha. Es el mapa correspondiente a 1930 el que ilustra, sin embargo, un cambio más extremo.



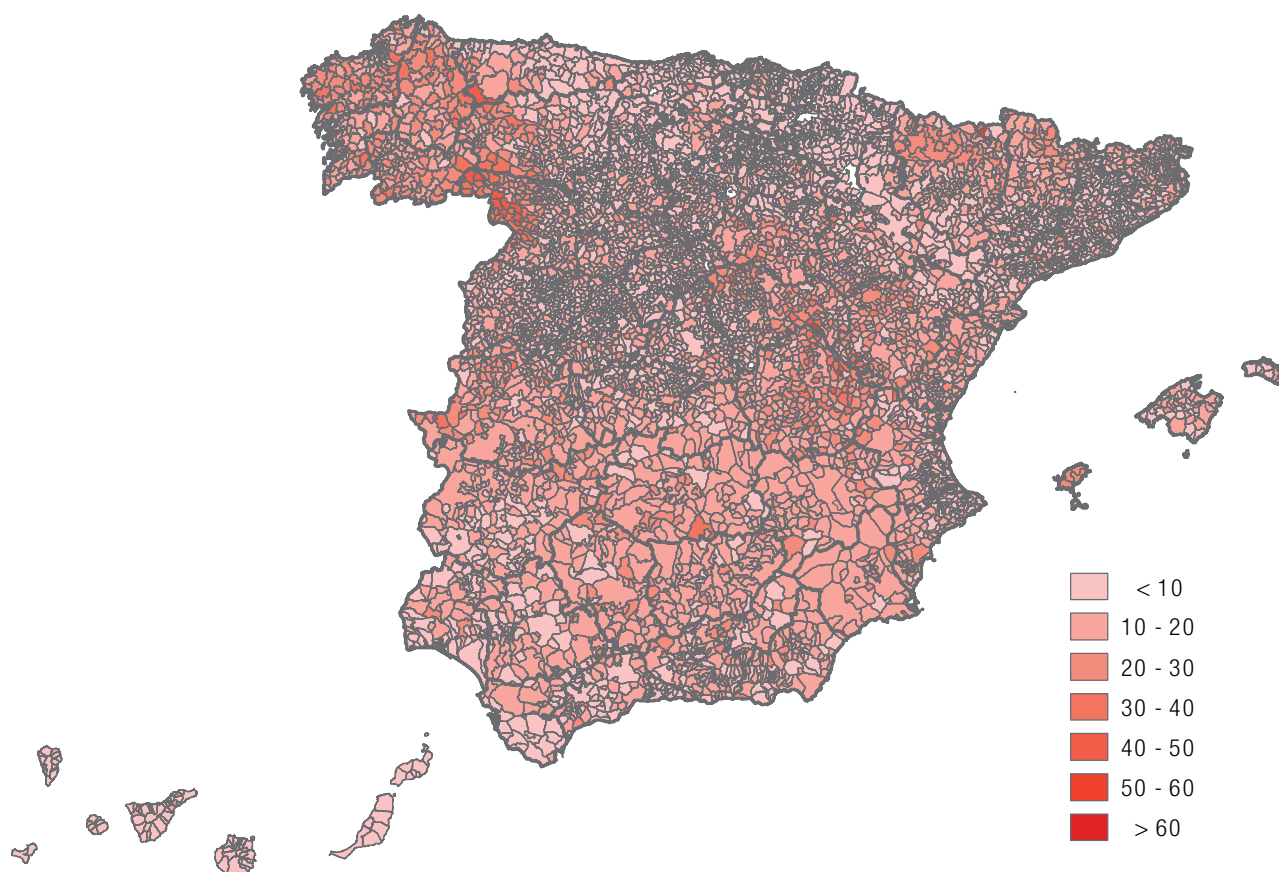
FUENTES: Censos de población.

Las zonas más alfabetizadas dejan de presentar las mayores brechas absolutas y estas, ahora tal vez con menor nivel, se ubican en los territorios menos alfabetizados, pero donde la alfabetización media había crecido de forma significativa en el período 1900-1930. Este sería el caso de Galicia, Extremadura, gran parte de Castilla-La Mancha, interior de Andalucía y Región de Murcia.

En líneas generales, por tanto, la evolución de la desigualdad de género computada a través de las diferencias absolutas en tasas de alfabetización seguiría un esquema en el que estas serían mayores, al menos hasta cierto umbral, en los territorios más alfabetizados. Por este motivo, la literatura del desarrollo ha considerado que este tipo de indicador puede resultar poco ilustrativo respecto a los problemas adicionales que enfrenta el progreso de una sociedad debido a la baja alfabetización de su población femenina. Es por ello por lo que se han planteado aproximaciones alternativas a la cuantificación de las diferencias de género relativas.

Siguiendo la propuesta de la UNESCO³, en este trabajo se ha construido un indicador relativo de brecha de género para los censos de 1860, 1900 y 1930 a diferentes escalas de agregación territorial. En particular, se ha partido de la tasa de alfabetización masculina (TAM) y femenina (TAF) para, con esta información, construir la variable brecha de género (BG), que se define como:

³ En la misma línea, en las diferentes ediciones de *The Global Gender Gap Report* [Hausmann *et al.* (2009)] se presentan varios indicadores de diferencias relativas en educación entre hombres y mujeres.



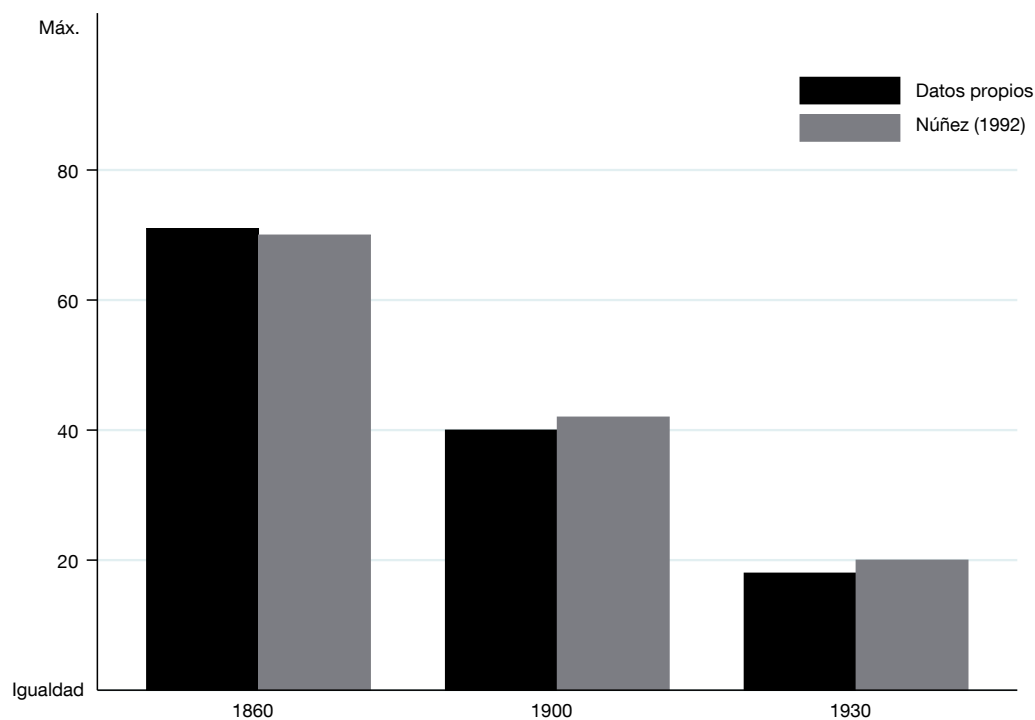
FUENTES: Censos de población.

$$BG = \left(1 - \left(\frac{TAF}{TAM} \right) \right) * 100 \quad [4.1]$$

De acuerdo con esta ecuación, la brecha de género queda acotada entre un valor de 0, que representaría la máxima igualdad, y un valor de 100, que marcaría el límite de la máxima desigualdad⁴. Nótese que, por construcción, el indicador asigna un mayor valor a una diferencia absoluta entre géneros en caso de darse en los pares de valores correspondientes a bajos niveles de TAF y TAM.

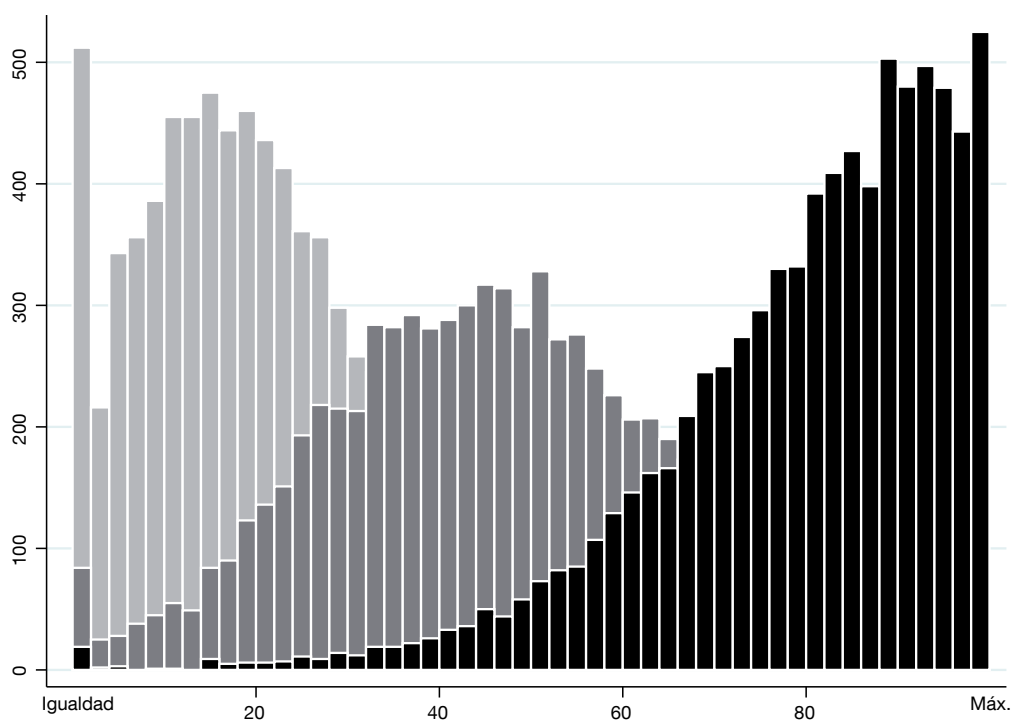
El gráfico 4.2 muestra los valores medios obtenidos para la totalidad de los municipios españoles. Además, los resultados se comparan con los que se obtendrían con los datos provinciales elaborados por Núñez (1992). En este sentido, se constata, en primer lugar, que los valores medios se hallan muy próximos entre sí, con independencia de que el indicador se construya a partir de datos municipales o de medias provinciales.

⁴ En realidad, la variable puede alcanzar valores negativos cuando la TAF sea mayor que la TAM. En el caso que nos ocupa, esta situación es excepcional y meramente anecdótica en los censos de 1860 y de 1900, cuando, de los 7.851 municipios analizados, la TAF supera la TAM en 18 y en 65 municipios, respectivamente. Sin embargo, conforme avanza el proceso de alfabetización, los valores negativos del indicador se alcanzan en más ocasiones, de forma que en 1930 esta es la situación en más de 300 municipios. En consecuencia, en la información municipal presentada en el texto, los valores negativos del indicador se han normalizado a 0, valor que se asocia con la ausencia de brecha de género.



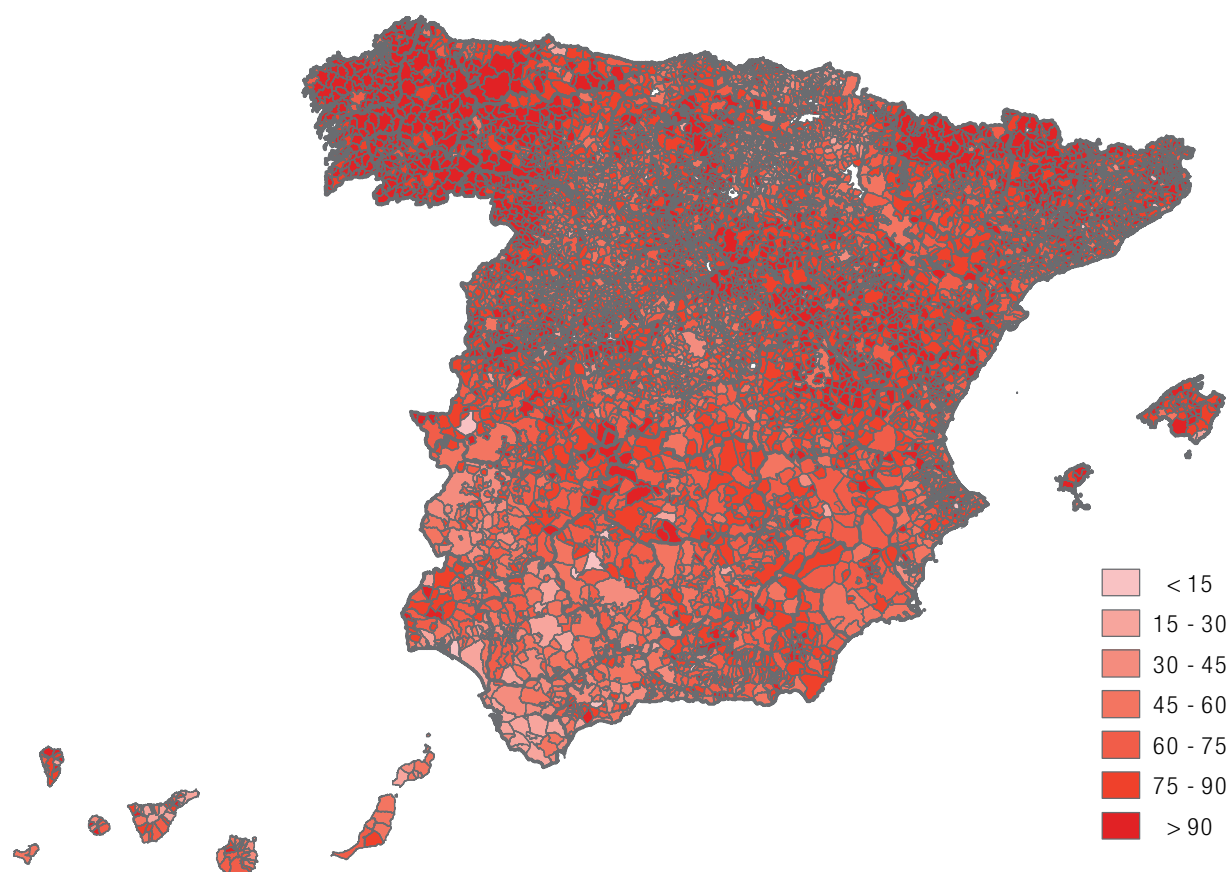
FUENTES: Censos de población, elaboración propia y Núñez (1992).

NOTA: «Datos propios» hace referencia al porcentaje de la población que sabe leer y escribir sobre el total de población, mientras que Núñez (1992) calcula la alfabetización en relación con la población mayor de diez años. Véase texto para más detalles.



FUENTES: Censos de población.

NOTA: El histograma distribuye el número de municipios en bandas del 2% entre 0 y 100. Información referida a los censos de población de 1860 (negro), 1900 (gris oscuro) y 1930 (gris claro).



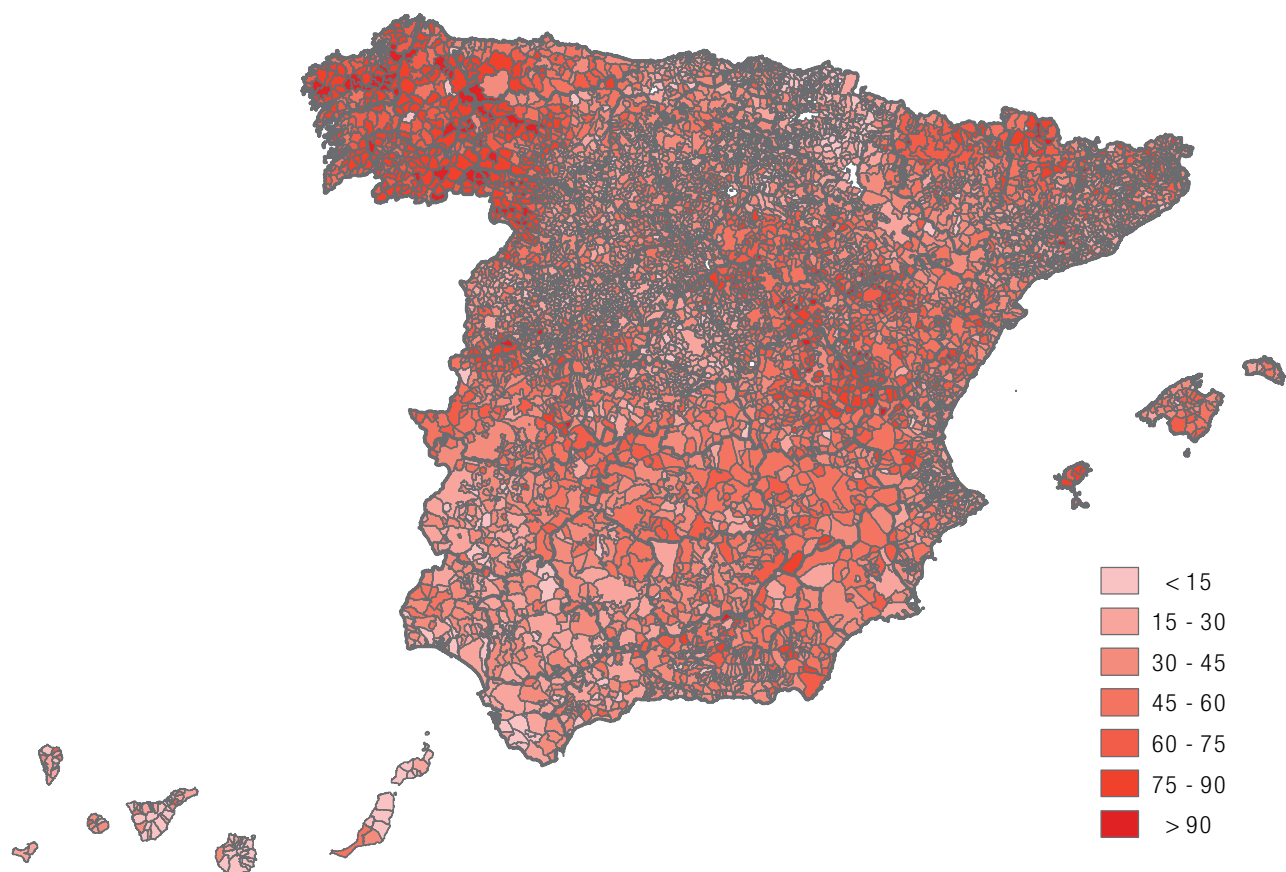
FUENTES: Censos de población y elaboración propia.

En cuanto a sus niveles y evolución, se comprueba que, en 1860, la brecha de género en la alfabetización alcanzaba un valor en torno a 70, nivel que hoy sería el propio de sociedades con muy bajos niveles de desarrollo. No obstante, la brecha de género se redujo a niveles próximos a 40 en 1900 y cayó a un valor de 20 en 1930, una cifra propia de sociedades con un nivel de desarrollo medio-bajo o lo que hoy podría definirse como país emergente⁵. Es decir, la expansión de la alfabetización supuso la paulatina reducción de la brecha de género durante el período 1860-1930.

Siendo esta la media de la distribución de la variable brecha de género, el gráfico 4.3 ofrece una información más detallada acerca de la forma que toma la distribución en su conjunto, presentando un diagrama de frecuencias de esta. En ella se observa que la distribución pasó de estar caracterizada por una gran masa de municipios situados en niveles máximos de desigualdad en 1860 a una distribución normal en la que la mayor masa de municipios se concentra alrededor de la media de la distribución en 1900. En 1930, la distribución se había alterado de nuevo de manera sustancial, caracterizándose en ese año por una función con una media de brecha de género mucho menor y con una moda absoluta que se sitúa en valores del indicador que reflejan una mayor proximidad a la máxima igualdad.

En cualquier caso, la base de datos permite ir más allá de la evolución de los valores medios y facilita el estudio detallado de la localización de los municipios que ostentan los mayores (menores) niveles de desigualdad relativa de género y su evolución

⁵ Por ejemplo, este sería el valor del indicador BG calculado para la India en 2011.

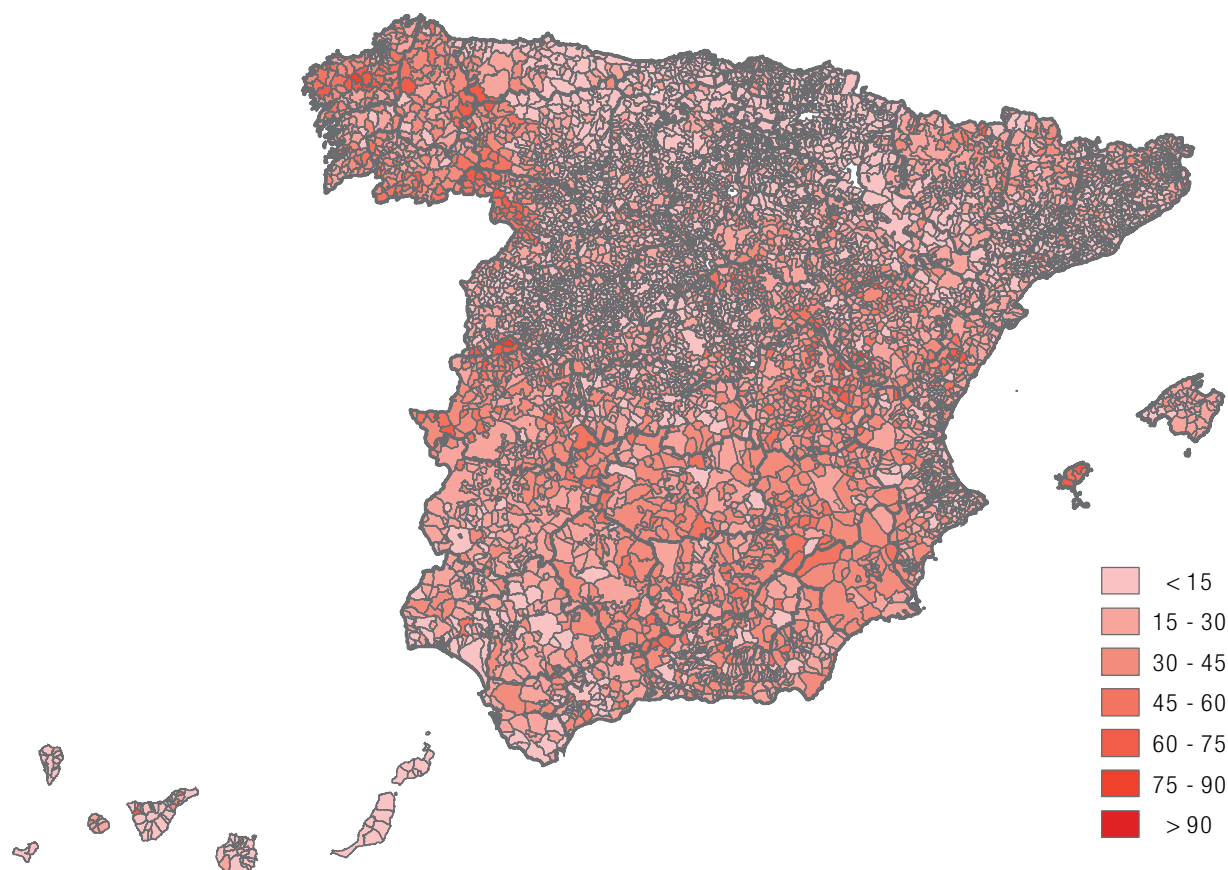


FUENTES: Censos de población.

en el tiempo. Los resultados de la realización de este ejercicio se presentan en los mapas 4.7, 4.8 y 4.9. En el mapa correspondiente a 1860, y a diferencia del dibujo que mostraba el mapa 4.4, los niveles alcanzados por el indicador BG presentan una realidad más preocupante que la evidenciada por las diferencias absolutas en alfabetización por géneros. La mayor parte de los territorios alcanzan valores superiores a 75 (con un máximo valor de 100 en su presentación porcentual). Estos niveles tan elevados se dan tanto en los territorios más alfabetizados, con brechas absolutas elevadas, como en los territorios en los que la alfabetización media era baja o muy baja. Solo en algunas zonas de la Andalucía más occidental, con tasas de alfabetización media muy pequeñas, el indicador se muestra acotado a valores de 30-60.

El mapa 4.8, relativo a 1900, supone un profundo cambio en los niveles y la geografía de las desigualdades de género en España. El avance de la alfabetización, sobre todo en los territorios donde ya a mediados del XIX esta sobrepasaba de la media española, hace que amplias zonas de Castilla y León, La Rioja, Cantabria, Navarra y el País Vasco vean marcadamente reducida la brecha de género relativa en la alfabetización, con valores del indicador incluso inferiores a 15. Además, se aprecia un incipiente avance en la igualdad en las zonas costeras del Mediterráneo, sobre todo en Cataluña y en la zona de la costa central de la Comunidad Valenciana.

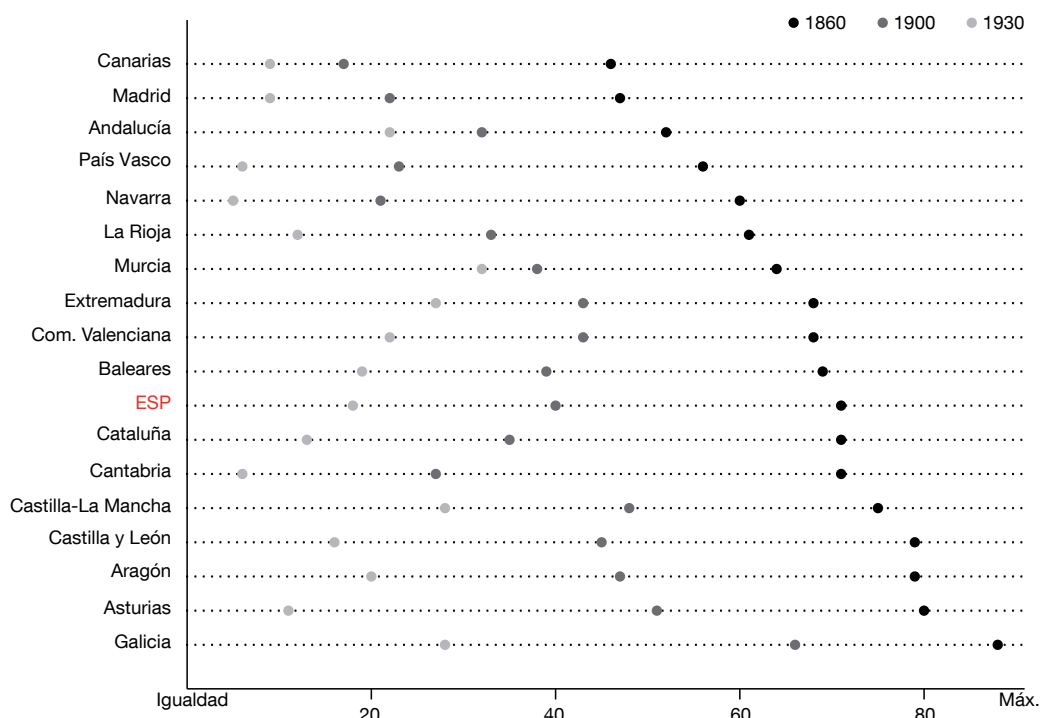
A su vez, el mapa 4.9, correspondiente a 1930, dota de continuidad los cambios experimentados en los años 1860-1900. Las diferencias de género se sitúan en valores del indicador propuesto por debajo de 15. La práctica universalización de la alfabetización



FUENTES: Censos de población.

en muchos de estos territorios se extendió tanto a hombres como a mujeres, y las diferencias de género, aunque no desdeñables, cobraron en estos territorios una dimensión muy acotada. Sin embargo, el mapa también es indicativo de la persistencia de un sesgo educativo contrario a las mujeres en una amplia franja de terreno peninsular. Allí donde la extensión de la educación se dio de forma más tenue, la brecha de género continuó siendo un problema en los albores de la Segunda República. En Galicia, Extremadura, gran parte de Andalucía, Murcia, la práctica totalidad de Castilla-La Mancha o las comarcas interiores de la Comunidad Valenciana, la brecha de género se situaba todavía en niveles del indicador BG que van de 30 a 75, propios de sociedades contemporáneas con un bajo nivel de desarrollo económico.

Dada la gran variabilidad que presenta la información a escala municipal, incluso en el marco de los territorios en los que esta, al menos de forma aparente, registra valores medios altos (o bajos), a continuación se presenta información relativa al indicador BG a dos escalas mayores de agregación territorial: comunidades autónomas y provincias. En este sentido, el gráfico 4.4 resume, en primer lugar, los valores que alcanza el indicador BG por comunidades autónomas y su evolución a lo largo de los tres cortes censales. Su observación muestra que, en 1860, las regiones españolas se ordenan por niveles de BG que van de 50 (mínimo) a 90 (máximo). Al margen de los extremos de la distribución —Canarias y Galicia, que merecerían una explicación adicional—, en el resto de los casos las diferencias entre territorios tienen una magnitud bastante acotada (los valores van de 55 a 80), y las regiones con menor desigualdad se encuentran tanto en territorios

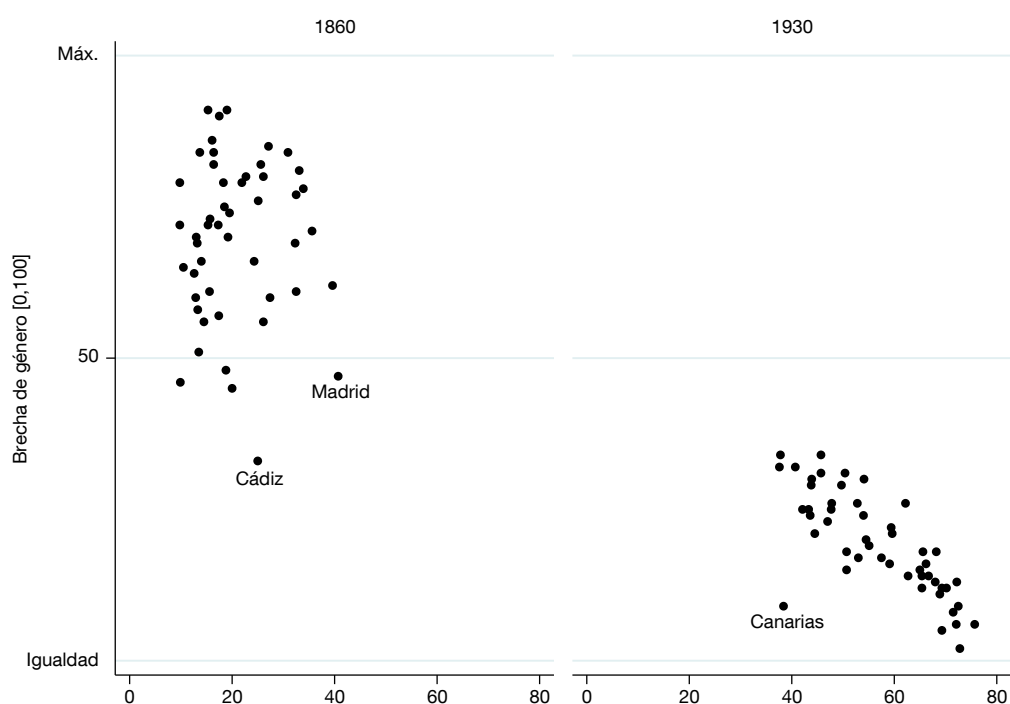


FUENTES: Censos de población.

con elevados niveles de alfabetización (Madrid) como en algunos que en 1860 destacaban por la baja alfabetización de sus ciudadanos (Andalucía).

La información relativa a las BG calculadas para 1900 es indicativa del avance general en la reducción de la brecha de género en España. Los valores del indicador caen en todas las comunidades autónomas. Sin embargo, se observa que la reducción no se da con la misma intensidad en todos los territorios. El gran cambio (al margen de las islas Canarias, que se comportan como un *outlier*) se registra en territorios que parten de elevados niveles relativos de alfabetización en el contexto español, como Madrid, Navarra, el País Vasco o Cantabria, o, de forma alternativa, en los que aceleran su proceso alfabetizador en un marco de gran dinamismo económico (Cataluña). En términos relativos, entre 1860 y 1900, las restantes regiones quedan rezagadas en su proceso de reducción de las diferencias de género.

El dibujo se completa con lo acontecido entre 1900 y 1930. La desigualdad media cae a un valor de 20, en paralelo al proceso de expansión de la alfabetización en España. No obstante, la disparidad en los niveles regionales se mantiene y es distinta a la que se observaba en 1860. En un amplio grupo de territorios, los valores del indicador BG son —valga la expresión— testimoniales (en torno a 10): Canarias, Madrid, Navarra, el País Vasco, Cataluña, Cantabria o, incluso, La Rioja y Castilla y León. En otros, por el contrario, los niveles medios se sitúan, todavía en 1930, incluso por encima de 30, como en Murcia, Galicia, Castilla-La Mancha o Extremadura. Es decir, se dibuja un mapa con una mayor polarización territorial en diferencias de género que el existente en 1900 y, por supuesto, que el heredado del Antiguo Régimen, captado aquí con la información proveniente del censo de 1860. El desigual avance de la alfabetización en España, que dibujaba un mapa con cierta polarización entre regiones por encima y por debajo de la media, tiene su reflejo en la desigualdad de género.



FUENTES: Censos de población.

Con el objeto de profundizar en estos aspectos, el gráfico 4.5 relaciona los niveles registrados por el indicador BG con los niveles medios de alfabetización para cada una de las provincias españolas en los dos puntos extremos del período analizado: 1860 y 1930. La información correspondiente a 1860 es indicativa de los altos niveles de desigualdad de género existentes en esa fecha. De hecho, solo cinco provincias tienen valores por debajo de 50. Además, ilustra tanto la elevada dispersión de los valores calculados por provincia para el indicador BG como la ausencia de una relación entre niveles medios de alfabetización y brecha de género. Sin embargo, la nube de puntos correspondiente a 1930 es totalmente distinta. En primer lugar, es indicativa de que la brecha de género ha caído drásticamente entre las dos fechas. En segunda instancia, la dispersión de los valores asociados con el indicador BG es menor, aun en un contexto en el que la dispersión entre provincias en tasas de alfabetización parece haber aumentado. Por último, y tal vez más importante, en 1930, con la excepción de las islas Canarias, hay una relación inversa entre los niveles de instrucción primaria provinciales y las diferencias de género: a mayor alfabetización, menor distancia entre la alfabetización masculina y la femenina. La diferente dimensión que cobra la brecha de género en cada uno de sus territorios se relaciona con los correspondientes niveles de alfabetización media. O, dicho de otra forma, la desigual expansión del proceso alfabetizador en las provincias españolas explica la muy desigual contención de las diferencias de género a lo largo de la geografía española⁶.

⁶ Monirum-Islam y Mustaqim (2015) muestran la presencia de este mismo tipo de relación inversa entre alfabetización media y brecha de género en el caso de las regiones de la India en 2011.

5 Desigualdad territorial en la alfabetización, 1860-1930

«El problema histórico cuyo análisis presenta mayor interés en el estudio de la alfabetización en España, y que aún no ha sido suficientemente aclarado, es el de la peculiar distribución regional del fenómeno tal y como se nos muestra, al menos, desde mediados del siglo XIX.»

Vicente Pérez-Moreda (1997)

5.1 ¿Qué sabemos de la evolución de la desigualdad territorial en educación?

España y Europa

Como se ha mostrado en los capítulos previos, el proceso alfabetizador español se caracterizó por su desigual difusión en el territorio. Así, Núñez (1992) ya señaló que Castilla y León y los territorios próximos de Cantabria, Álava y Navarra eran los que presentaban, a mediados de siglo XIX, los mayores niveles de alfabetización. En el otro extremo de la distribución, con los menores niveles de alfabetización, se situaban las provincias del sur (en Andalucía, Castilla-La Mancha o la Comunidad Valenciana), junto con las del extremo noroeste de la península (Galicia y Asturias).

Siendo este un lugar común en la literatura, a cuyo estudio se ha dedicado el capítulo 3, en este capítulo se aborda otro aspecto relevante. En particular, dado este punto de partida, en las próximas páginas se presenta un detallado análisis de la evolución de la desigualdad territorial en alfabetización a lo largo del período 1860-1930. En particular, se tratará de mostrar si el escenario heredado del Antiguo Régimen, caracterizado por una elevada desigualdad territorial, fue atenuándose a lo largo del período. Además, se analizará si esta eventual reducción se dio con la misma intensidad en el marco de los dos escenarios institucionales que rigen la enseñanza primaria española a lo largo del período. El que se abre con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública, de 1857 (Ley Moyano), y se cierra con la creación del Ministerio de Instrucción Pública, en 1900, y el que se inicia entonces y sigue hasta la Segunda República.

En este sentido, como se ha sostenido anteriormente, la literatura española ha venido a señalar que la puesta en marcha de la Ley Moyano no supuso que la regulación pública generara grandes cambios sobre los incentivos existentes en el Antiguo Régimen en torno a la inversión en formación. Así, en tanto que el Estado dejaba en manos de la iniciativa de los individuos (o de las familias) y de los municipios la financiación de esta actividad, el nuevo esquema no habría hecho más que reproducir las desigualdades territoriales preexistentes, perpetuándolas. No obstante, también se podría aducir que, dentro del nuevo contexto económico, más dinámico, que caracterizaba la sociedad española de mediados del siglo XIX, se podría haber alterado la rentabilidad que las familias (o las élites económicas) asignaban a la instrucción de los niños y las niñas, estimulando su eventual expansión en regiones distintas a las que descollaban en el período previo.

A su vez, el cambio de paradigma que supuso la creación del Ministerio de Instrucción Pública representó la aceptación por parte del Estado liberal de la necesidad de intervención en el proceso alfabetizador. Esta mayor voluntad interventora se concretó en que este acometía de forma directa la inversión educativa, lo cual podría haber servido para que, desde lo público, se tratara de equilibrar las brechas educativas existentes entre territorios, favoreciendo el acercamiento de los niveles educativos de aquellos que partían de una menor dotación.

El estudio de estas y de otras hipótesis pasa por el análisis de la desigualdad territorial en alfabetización, y de su evolución en el tiempo a diferentes escalas de

agregación territorial. Si bien esta se ha realizado hasta el momento de acuerdo con datos medios provinciales o regionales, como se ha explicado en los capítulos precedentes, el nivel de alfabetización de los españoles mostraba una muy elevada variabilidad entre municipios que compartían unidad territorial de mayor rango. La razón no es otra que, como se ha señalado, al menos hasta 1900 la cuantía de las inversiones en formación primaria era decidida dentro del ámbito familiar o municipal. Por tanto, esta es una escala territorial más adecuada para examinar las diferencias geográficas y resulta también más pertinente a la hora de analizar el nivel y la evolución de la desigualdad en la alfabetización en España, así como sus potenciales determinantes.

Respecto a la evolución de la desigualdad territorial en estos años, la literatura existente, basándose en datos provinciales, ha tendido a señalar que esta siguió un proceso de reducción. Es decir, en terminología propia de los modelos de crecimiento económico, los niveles de alfabetización de las provincias españolas habrían seguido un proceso de convergencia. Así, Reher (1997) apunta que la progresiva implantación del sistema educativo español favoreció un importante aumento en los niveles de alfabetización en el sur (la zona con bajos niveles educativos de partida) y, en cambio, estos niveles mejoraron de manera más moderada en el norte (caracterizado por mayores *stocks* iniciales). Sin duda, la extensión de la alfabetización propició la reducción de las distancias entre los extremos. Sin embargo, la literatura no ha analizado con detalle cuál ha sido la evolución de las distancias teniendo en cuenta el conjunto de la distribución. En este sentido, es posible que dicha reducción no fuera tan intensa si, como señala el propio Reher (1997), la implantación del sistema educativo fue mucho mayor, y más eficaz, en aquellas regiones ya en vías de desarrollo (como, por ejemplo, Cataluña, que ocupaba una posición intermedia en el *ranking* español de alfabetización) que en las atrasadas (por ejemplo, Extremadura o Galicia, que ocupaban las últimas posiciones de este).

La evolución de la desigualdad territorial en capital humano también ha sido analizada desde una perspectiva internacional. Así, Diebolt e Hippe (2017) ofrecen nueva evidencia acerca de la evolución de largo plazo del *stock* de capital en Europa a escala regional. Para ello construyen diferentes indicadores de desigualdad en distintos cortes temporales que arrancan a mediados del siglo XIX. El trabajo se construye sobre datos de alfabetización o de habilidades numéricas (*numeracy*) calculados con un nivel de desagregación territorial que se corresponde con las actuales NUTS2. Sus resultados vienen a mostrar la presencia de importantes diferencias en las dotaciones regionales de capital humano dentro de los países, así como que, en muchos casos, estas son muy persistentes e incluso mayores que las existentes a escala internacional. En relación con este aspecto, Diebolt e Hippe (2017) sitúan a España, junto con Bulgaria, Serbia o Rusia, en el grupo de países con mayores diferencias regionales.

En segunda instancia, estos autores apuntan que, en líneas generales, Europa registró un proceso de convergencia en niveles regionales de alfabetización entre 1900 y 1960. No obstante, marcan la existencia de numerosos *outliers*, es decir, regiones que tuvieron un desempeño educativo muy superior o inferior a lo esperado en función de su posición de partida. Finalmente, exploran una hipótesis adicional, la de la existencia de una relación entre la evolución de la desigualdad regional en la alfabetización y el nivel de desarrollo del país en términos educativos. De la evidencia analizada se deduce la existencia de una relación en forma de U invertida entre estas dos variables, situando el umbral educativo a partir del cual la desigualdad territorial comienza una fase descendente en el punto en el que la población alfabetizada supera el 50 % del total. Es decir, sus resultados apuntan a la existencia de una curva de Kuznets de desigualdad regional en capital humano, como la sugerida recientemente por Morrisson y Murtin (2009).

En relación con estos aspectos, a lo largo del capítulo se explora el detalle de la evolución de la desigualdad territorial en España a diferentes escalas de agregación

territorial: municipios, provincias y comunidades autónomas. En particular, se discute acerca de la existencia o no de un patrón de convergencia territorial en niveles de alfabetización y si este se ha desarrollado con diferente intensidad a lo largo de las dos grandes fases en las que puede diferenciarse la extensión de la alfabetización en España. Como resultado, se establecen algunas hipótesis acerca del impacto que tuvieron sobre aquella los cambios operados en el ámbito de la instrucción primaria en España durante el período de estudio. Además, se argumenta en torno a sus implicaciones en términos de los patrones geográficos presentes en la distribución por municipios, provincias y comunidades autónomas de los niveles de alfabetización en España, así como de su persistencia en el tiempo.

5.2 La desigualdad territorial en España: trabajando con datos municipales

Con objeto de profundizar en el estudio de estos aspectos, en las próximas líneas se ofrece una visión homogénea y de conjunto de la evolución de la desigualdad territorial en la alfabetización a lo largo del período 1860-1930. Es decir, a lo largo de las primeras etapas del proceso de universalización de la educación primaria en España. Para ello, se han construido dos indicadores a diferentes escalas de agregación territorial¹. En primer lugar, se han calculado los valores correspondientes al coeficiente de variación simple (CVS), indicador ampliamente utilizado en la literatura empírica de crecimiento económico, para contrastar la existencia de σ -convergencia. Así, el CVS se define como:

$$CVS = \sqrt{\sum_{i=1}^n \left(\frac{\gamma_i}{\gamma_m} - 1 \right)^2} \quad [5.1]$$

donde γ representa la tasa de alfabetización, i y m hacen referencia a la escala territorial (municipio, provincia o comunidad autónoma, y nacional, respectivamente), y n es el número total de unidades territoriales consideradas en cada caso.

Además, para poder captar si los territorios de mayor tamaño han tenido una trayectoria significativamente diferente a la media, se ha calculado el coeficiente de variación ponderado (CVP), también conocido como índice de Williamson [Williamson (1965), p.11]:

$$CPV = \sqrt{\sum_{i=1}^n \left(\frac{\gamma_i}{\gamma_m} - 1 \right)^2 \cdot \frac{p_i}{p_m}} \quad [5.2]$$

donde γ representa la tasa de alfabetización y p la población, mientras que i y m hacen de nuevo referencia a los valores territoriales y nacionales, respectivamente, y n es el número total de unidades territoriales consideradas.

El cuadro 5.1 recupera información ya presentada anteriormente y resume los principales estadísticos obtenidos a partir de la explotación de la nueva base de datos. Así, las columnas 2 y 3 recogen los valores de las tasas medias de alfabetización sin ponderar (2) y ponderadas por población (3) en los tres cortes temporales analizados. Las columnas 4 y 5 indican los valores máximos y mínimos de la distribución. Las columnas 6 y 7 hacen referencia a los valores calculados para los dos indicadores de desigualdad territorial (CVS y CVP) con datos municipales. Por último, la columna 8 presenta el número de observaciones con el que se han realizado los cálculos, que, recordemos, son los 7.851 municipios con fronteras actuales a los que se ha homogeneizado la información territorial existente en los censos de población de 1860, 1900 y 1930, como se ha detallado

¹ De forma adicional, también se han calculado otros índices habituales en la literatura sobre desigualdad, como el índice Gini o la varianza de los logaritmos, y se han obtenido resultados similares a los que se detallan en el texto.

Censo (1)	Media S. (2)	Media P. (3)	Máx. (4)	Mín. (5)	CVS (6)	CVP (7)	Obs. (8)
Total							
1860	20,20	19,94	70,23	0,49	0,52	0,54	7.851
1900	35,51	33,43	83,40	2,44	0,43	0,46	7.851
1930	56,72	55,61	89,36	1,47	0,24	0,27	7.851
Hombres							
1860	33,56	31,06	93,25	0,92	0,50	0,49	7.851
1900	46,28	42,14	92,30	4,50	0,38	0,41	7.851
1930	62,97	61,36	94,55	1,91	0,20	0,23	7.851
Mujeres							
1860	6,78	9,05	74,82	0,00	1,00	0,94	7.851
1900	24,87	25,12	79,49	0,00	0,60	0,59	7.851
1930	50,45	50,13	90,14	0,38	0,31	0,33	7.851

FUENTES: Censos de población.

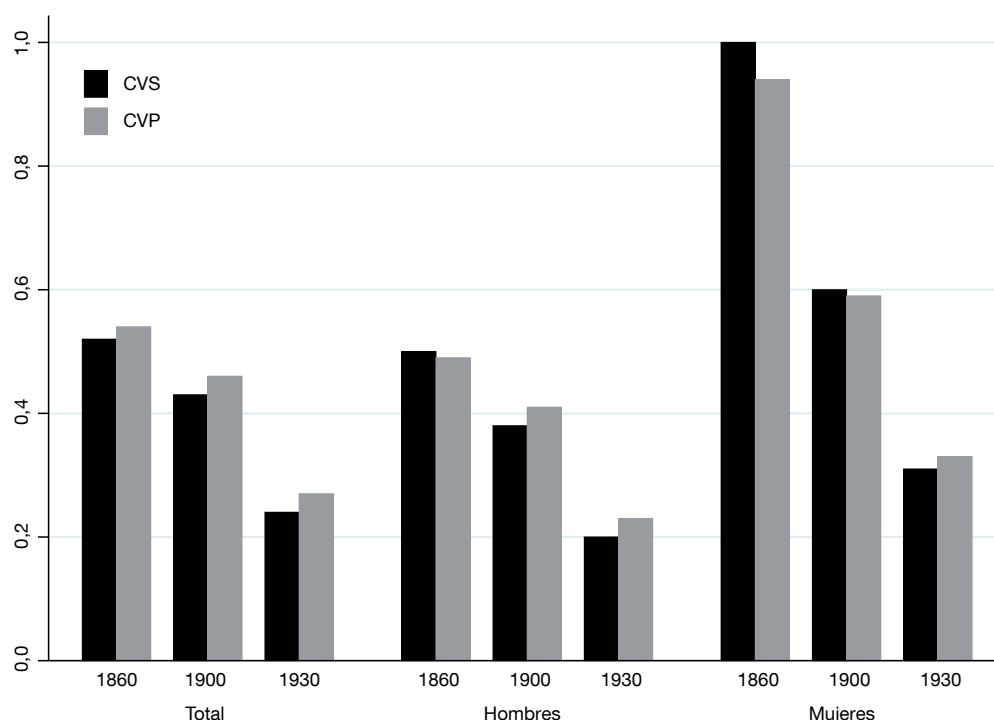
NOTA: Media S.: media simple; Media P.: media ponderada; CVS: coeficiente de variación simple; CVP: coeficiente de variación ponderado.

en el capítulo 2. La información, además, se presenta para los tres cortes temporales y distinguiendo las características de la alfabetización entre sus valores totales y las propias de hombres y mujeres.

De la observación de los valores recogidos en las columnas 4 a 7, que presentan información acerca de los niveles y la evolución de la desigualdad territorial, se desprenden una serie de hechos estilizados. El primero, y tal vez más llamativo, es que, en paralelo al avance del proceso alfabetizador, la desigualdad territorial registró una tendencia decreciente. El CVS de la distribución que recoge la tasa de alfabetización de la totalidad de la población española pasa de un valor de 0,52 en 1860 a uno de 0,24 en 1930, es decir, la desigualdad cae más de un 50 % entre ambas fechas (54 %). El indicador ponderado por el tamaño poblacional de los municipios sigue esa misma trayectoria, aunque su evolución registra una caída ligeramente menor (50 %). Si se distingue entre lo acontecido con la desigualdad territorial en el caso de la alfabetización masculina y la femenina, se observa una trayectoria similar, aunque llama la atención la mayor reducción de la desigualdad en la alfabetización de las mujeres, con reducciones del 69 % y del 65 % en el CVS y el CVP, respectivamente. Es decir, con independencia del indicador de desigualdad seleccionado (CVS o CVP) o de la consideración conjunta o desagregada de las tasas de alfabetización por municipios de hombres y mujeres, el valor calculado para 1930 es netamente inferior al registrado en 1860.

No obstante, la reducción de las distancias respecto a la media no debe esconder un hecho adicional. La distancia entre las colas no cae de forma ininterrumpida. A la luz de los datos ofrecidos en las columnas 4 y 5, se puede constatar que la ratio entre la tasa de alfabetización municipal máxima y la mínima se redujo considerablemente entre 1860 y 1900, pero se vio ampliada de nuevo entre 1900 y 1930. De este resultado se deriva la conclusión de que, en un contexto en el que la media de la alfabetización crecía a un ritmo elevado, y con ella sus valores máximos, algunos municipios no participaron del proceso y la distancia entre las colas de la distribución se ensanchó. Más adelante se ofrecerá nueva evidencia acerca del alcance de esta realidad, en términos de municipios afectados.

El tercer hecho destacable que se desprende del cuadro está relacionado con la velocidad a la que se produjo la reducción de la desigualdad territorial entre las tres fechas consideradas, que, recordemos, aproximan los cambios de rumbo en la política de



FUENTES: Censos de población.

NOTA: Coeficiente de variación ponderado por la población municipal.

instrucción primaria en España. Los datos ofrecidos muestran que la velocidad a la que convergen los niveles de alfabetización de los municipios españoles se aceleró entre 1900 y 1930, es decir, con la transición hacia un modelo en el que el Estado pasó a hacerse cargo de la financiación de las escuelas de instrucción primaria. Por tanto, en términos comparados, se puede argumentar que el modelo de inversión privada o municipal consolidado en la Ley Moyano tendió a mantener las diferencias territoriales preexistentes, mientras que la creación del Ministerio de Instrucción Pública y la asunción, por parte de este, de la financiación de las escuelas sirvieron para impulsar su corrección.

El gráfico 5.1 permite ilustrar con mayor claridad este último aspecto. En el marco de una nítida trayectoria histórica de reducción de la desigualdad territorial, esta se ve acelerada entre 1900 y 1930. Este hecho, además, se observa con independencia del indicador de desigualdad empleado o la desagregación de la población entre hombres y mujeres. Por lo tanto, la evolución de la desigualdad entre municipios en tasas de alfabetización apunta hacia el cumplimiento de la hipótesis de σ -convergencia. Y este proceso se habría registrado de forma más intensa desde el comienzo del siglo XX, coincidiendo con el momento en el que el ministerio público asumió la financiación de la instrucción primaria. Es decir, el cambio de modelo no solo habría ido en paralelo a la reducción media de las tasas de alfabetización, sino que habría tenido asimismo un notable efecto sobre la desigualdad territorial.

Un último hecho estilizado de la evolución de la desigualdad territorial merece igualmente ser comentado. De la evidencia ofrecida en el cuadro 5.1 y en el gráfico 5.1 se desprende que los niveles de desigualdad territorial tendieron a ser mayores cuando, en la elaboración del indicador, se pondera cada municipio por su tamaño poblacional. Este hecho sería indicativo de que los municipios de mayor tamaño se sitúan en las colas de la distribución, bien sea en la parte alta o bien en la parte baja de aquella.

Y que, además, esta característica se mantuvo tanto en el marco de actuación de la Ley Moyano como en el de la creación del Ministerio de Instrucción Pública. Es decir, los incentivos o costes diferenciales a los que se enfrentaban las familias, los consejos municipales o el Estado para atender la formación de sus ciudadanos siguieron generando diferencias entre las tasas de alfabetización de los municipios de mayor tamaño y los más pequeños.

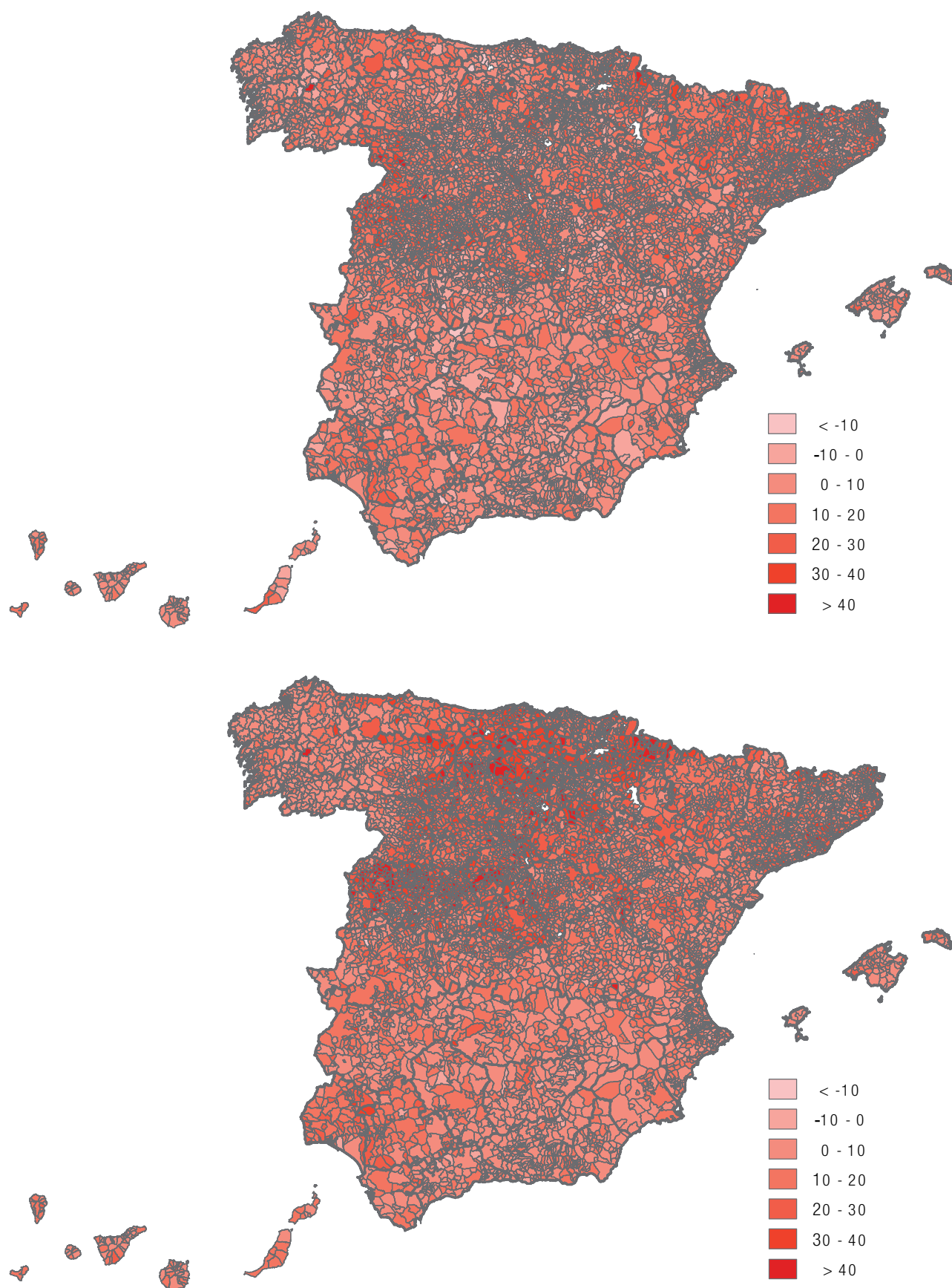
No obstante, si se distingue entre alfabetización femenina y masculina, se observa que el efecto global desaparece en 1860 en ambos grupos, y solo aparece en los cortes de 1900 y 1930 en el caso de los hombres y en 1930 en el de las mujeres. Esta evidencia podría ser indicativa de que el efecto tamaño se relaciona con el desigual avance de la alfabetización en hombres y mujeres, y se acentúa con la reducción en la brecha de género, especialmente intensa en entornos urbanos y en los grandes municipios, como se ha estudiado en el capítulo previo.

Con el fin de ofrecer información visual acerca de la geografía de esta tendencia a la reducción de la desigualdad territorial, en los mapas 5.1 y 5.2 se ofrece evidencia acerca del progreso de la alfabetización en los 7.851 municipios españoles que componen la muestra. En particular, se presenta, en ambos casos distinguiendo entre hombres y mujeres, el incremento absoluto registrado en las tasas de alfabetización municipal entre 1860 y 1900 (mapa 5.1), y en el período 1900-1930 (mapa 5.2).

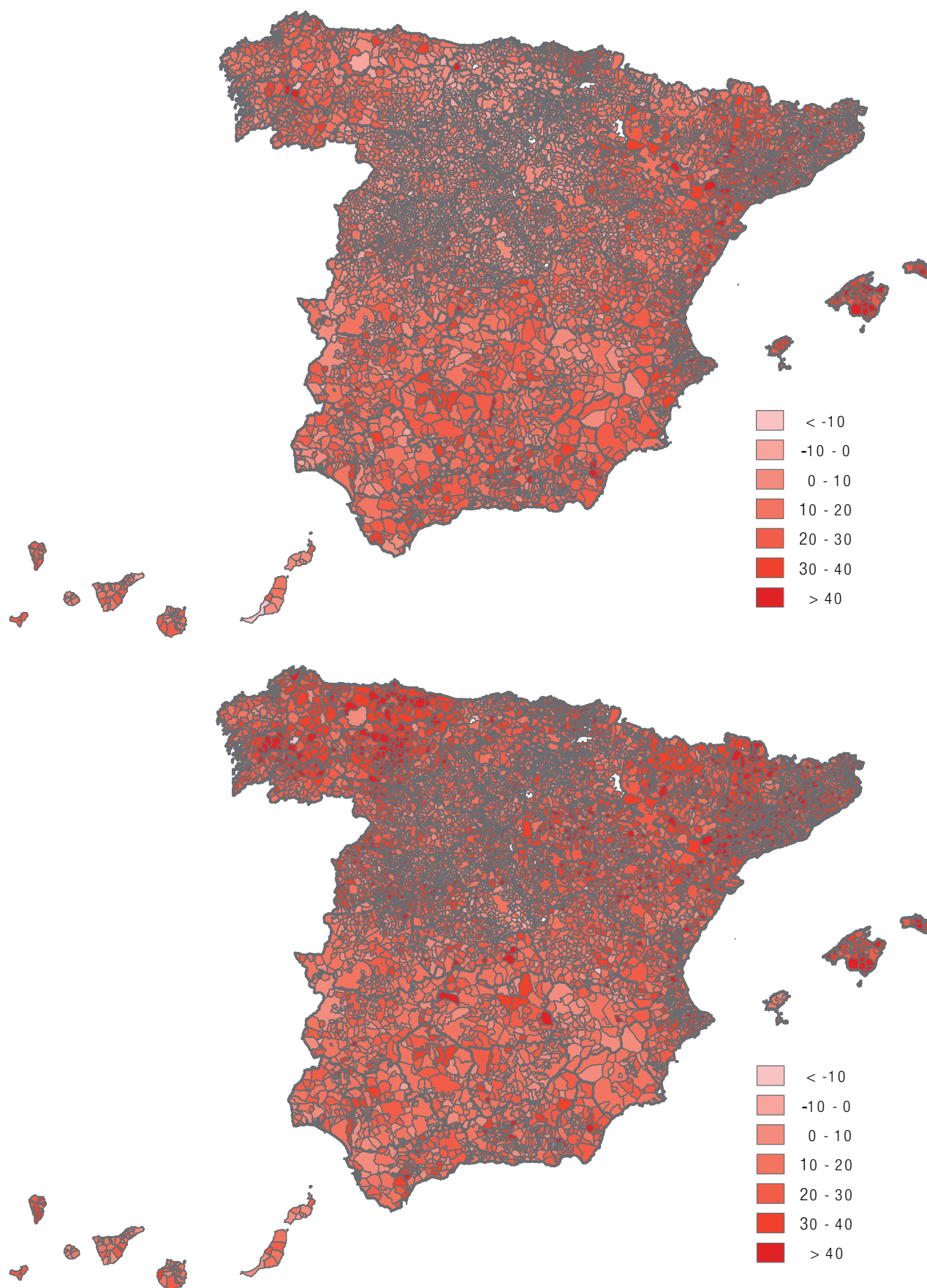
En líneas generales, se observa que el crecimiento de la alfabetización en el período de vigencia de la Ley Moyano se concentró, fundamentalmente, en municipios y áreas geográficas que partían de tasas de alfabetización relativamente elevadas, como Castilla y León, Navarra, La Rioja, Álava o Madrid. Además, se descubren incrementos significativos (de entre 10 y 20 puntos) en diferentes municipios pertenecientes a áreas con bajas tasas de alfabetización de partida, en Andalucía (sobre todo en las provincias de Cádiz y Sevilla), Extremadura, Castilla-La Mancha o la zona de Levante. Sin embargo, en todos estos casos, el crecimiento de la alfabetización en algunos municipios se conjuga con el lento desarrollo de esta en un amplio número de entidades locales ubicadas en la misma región.

El mapa del desigual crecimiento de la alfabetización regional cambia radicalmente en el período 1900-1930. Las zonas en las que se registran los mayores incrementos ya no son las tradicionalmente alfabetizadas, y es en las zonas con niveles de alfabetización intermedios donde se observan los incrementos más significativos. En especial, destaca el importante avance registrado en los municipios de la costa mediterránea, en especial en Cataluña, Baleares y Valencia, así como en Aragón (fundamentalmente, a lo largo del eje del Ebro) y en el País Vasco (en especial, en Guipúzcoa y Vizcaya). En este sentido, el avance de la alfabetización durante estos años supondría una fuerte reducción de las desigualdades territoriales en capital humano y su dibujo se correspondería fielmente con el mayor dinamismo económico de las regiones que experimentan durante estos años la alfabetización en masa [Díez-Minguela *et al.* (2018) y Reher (1997)].

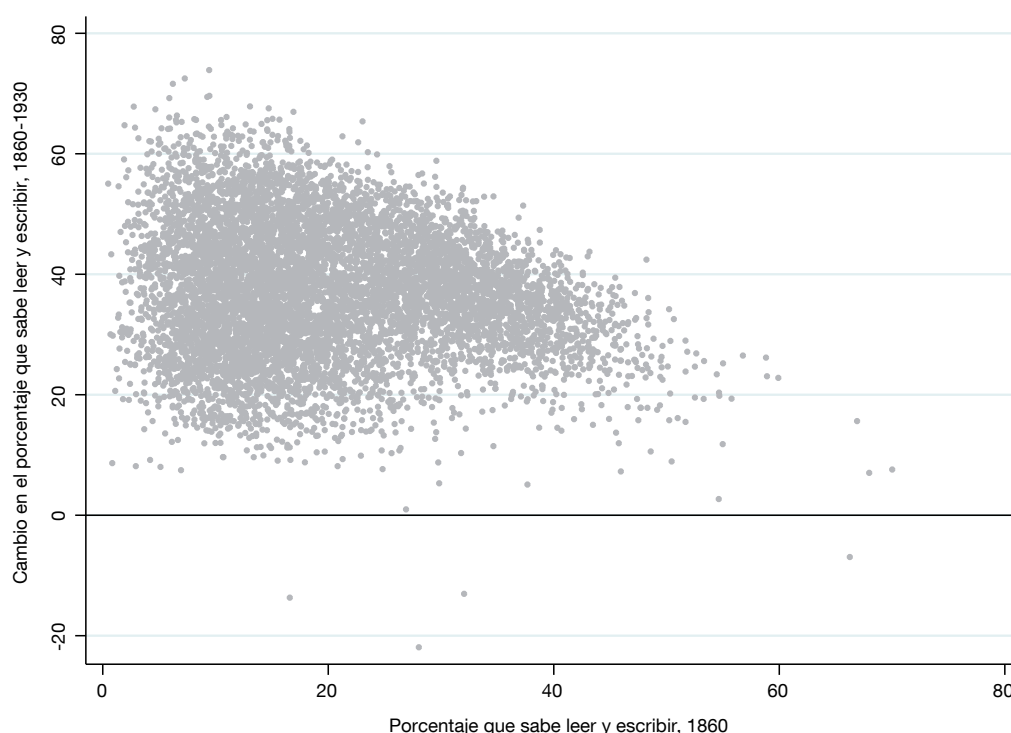
Evidentemente, dado que la variable alfabetización está acotada a 100, es razonable pensar que los incrementos absolutos en tasas de alfabetización tendieran a ser mayores en los municipios que partían de menores niveles de inicio. Sin embargo, la evidencia ofrecida en los mapas indica que esta no fue la norma entre 1860 y 1900, y solo se observa la aparición de esta constante en el contexto del período que va desde comienzos del siglo XX hasta 1930. Además, los mayores incrementos no se dan en las zonas con menores tasas de alfabetización, sino en zonas con niveles intermedios, caracterizadas por un mayor dinamismo económico. La aceleración de los flujos migratorios interiores, la creciente urbanización de estas regiones y el marcado avance en el proceso de cambio en sus estructuras productivas pudo alterar la rentabilidad esperada de la inversión en educación con mayor intensidad en estos territorios que en las zonas



FUENTES: Censos de población.



FUENTES: Censos de población.



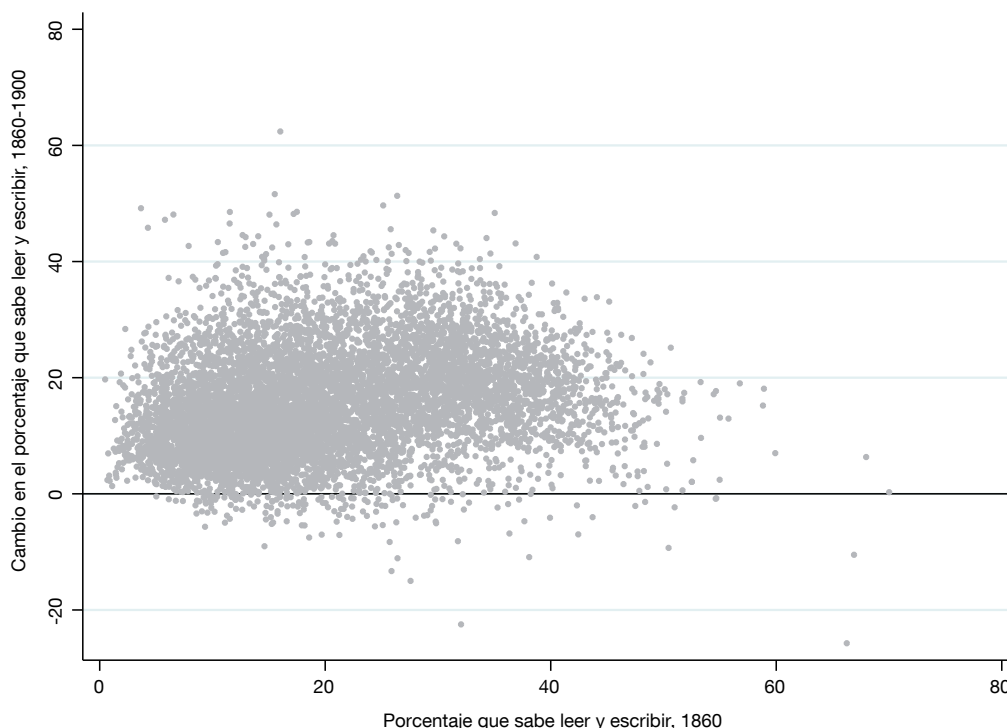
FUENTES: Censos de población.

menos dinámicas de la Península, que, además, disponían de una dotación inicial de capital humano menor. Por tanto, se puede argumentar que, durante estos años, existió una relación significativa entre el desigual avance de la alfabetización y el dinamismo económico de los territorios².

Con objeto de profundizar en estas hipótesis que surgen de la observación de los mapas 5.1 y 5.2, se ofrece a continuación evidencia de la relación entre el nivel de alfabetización de partida de los municipios y el ulterior crecimiento de la tasa de alfabetización, tanto para la totalidad del período (gráfico 5.2) como para los dos intervalos temporales en los que se ha dividido el estudio (gráficos 5.3 y 5.4). A partir de la nueva base de datos se ofrece una primera aproximación al cumplimiento de la hipótesis de β -convergencia en la línea de la propuesta empírica planteada desde la literatura de crecimiento económico, habitualmente aplicada a la convergencia en niveles de renta per cápita o productividad, como en el caso de Barro y Sala-i-Martin (1991), entre muchos otros. En particular, en los gráficos 5.2-5.4 cada punto muestra esta relación para la tasa de alfabetización de cada uno de los municipios españoles.

El gráfico 5.2 indica que, en el largo plazo, el período 1860-1930 fue testigo de un lento proceso de acercamiento entre los niveles de alfabetización de los municipios españoles. Los municipios con menores niveles de alfabetización en 1860 tendieron a

2 De forma complementaria, cabe recordar que los incrementos absolutos en tasas de alfabetización se calculan habitualmente a partir del número de alfabetizados mayores de diez años sobre el total de la población. Por ello, como se ha comentado en el capítulo 2, el método de construcción de la variable que aquí se presenta podría sesgar al alza los valores obtenidos para aquellas poblaciones receptoras de flujos migratorios de población adulta alfabetizada, ya que estas tendrían una menor proporción de población menor de diez años y un mayor volumen de alfabetización en edad adulta. En cualquier caso, los flujos de población en España se concentraron en un conjunto limitado de poblaciones y tuvieron una baja intensidad; al menos, hasta la década que se inicia en 1920 [Silvestre (2007)].

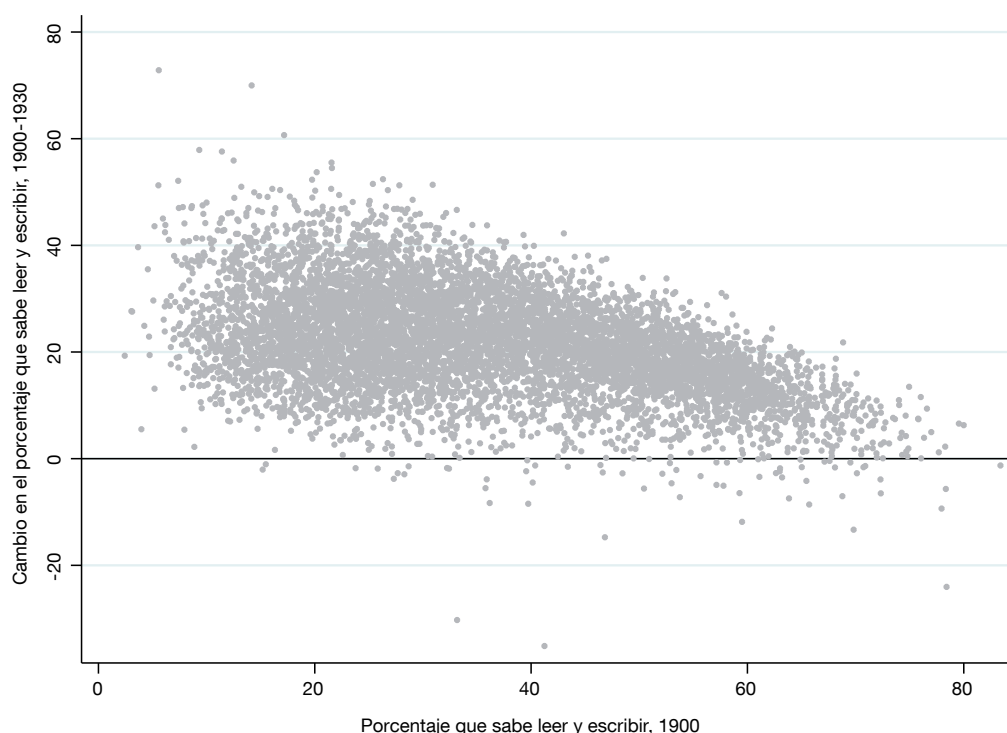


FUENTES: Censos de población.

registrar mayores incrementos que los más alfabetizados en esta fecha. No obstante, se comprueba que la velocidad a la que se produjo el proceso, aproximada por la pendiente de la línea tendencial que dibujaría la nube de puntos, es muy baja. Además, la gran dispersión respecto a la línea de ajuste tendencial sería indicativa de la escasa significatividad estadística de la relación.

En cualquier caso, de la observación de los mapas 5.1 y 5.2, presentados previamente, parecía derivarse que el proceso de convergencia en niveles de alfabetización solo se habría dado de forma significativa en el marco de la expansión de la alfabetización durante el período de actuación del Ministerio de Instrucción Pública y no así en los años de vigencia de la Ley Moyano. Para identificar la presencia de un comportamiento diferencial entre estos dos períodos, los gráficos 5.3 y 5.4 ofrecen evidencia adicional acerca de la presencia de esta relación (o su ausencia), distinguiendo lo acontecido entre 1860 y 1900, y entre 1900 y 1930.

Los resultados son muy esclarecedores. En el primero de los subperíodos, el crecimiento de la alfabetización no sigue un esquema de β -convergencia. No hay una relación significativa entre los niveles de partida y las subsiguientes tasas de crecimiento de la alfabetización municipal. Muy al contrario, en todo caso se aprecia la presencia de una pauta de divergencia en la que son los municipios que en 1860 parten de mayores niveles de alfabetización los que registran un incremento más elevado. En cambio, en los años 1900-1930 se verifica la existencia de una relación negativa y significativa entre los niveles de alfabetización de los municipios españoles en 1900 y el incremento registrado por esta variable en los años 1900-1930. Se habría dado, por tanto, a principios de siglo, un *catch-up* educativo de los territorios con mayor atraso respecto a los más avanzados. No obstante, también se observa que la dispersión de la nube de puntos es mayor en los niveles más bajos de alfabetización, hecho que apuntaría a que el esquema de convergencia se da de forma más clara entre los municipios con niveles medios y altos de alfabetización en el punto de partida.



FUENTES: Censos de población.

5.3 Patrones regionales de desigualdad: ampliando el foco a provincias y a comunidades autónomas

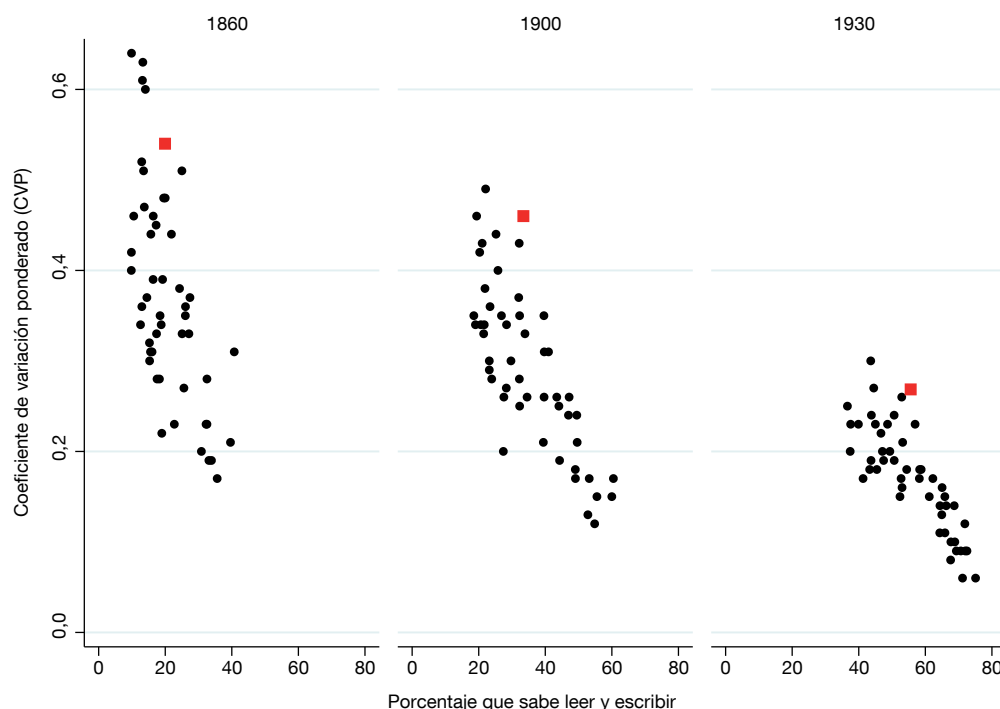
Una vez descrita la dinámica general de la evolución de la desigualdad territorial en las tasas de alfabetización en España a partir de la consideración de todos los datos municipales, en este apartado se estudia si dicha dinámica se ha dado también de manera común tanto en el seno de cada una de las regiones españolas como entre ellas, tomando como referencia, en primer lugar, las provincias o NUTS3 y, en segundo lugar, las actuales NUTS2 o comunidades autónomas.

5.3.1 LA DESIGUALDAD EN LA ALFABETIZACIÓN DENTRO DE Y ENTRE LAS PROVINCIAS

Con objeto de constatar si existen patrones diversos en los niveles y la evolución de la desigualdad en la alfabetización en el seno de las provincias españolas, el gráfico 5.5 presenta información acerca de la existencia de una relación entre los niveles de alfabetización y la desigualdad existente entre los municipios que la componen, tomando como referencia un coeficiente de variación ponderado por el volumen de población de cada uno de los municipios. Así, en el gráfico cada punto recoge el par de observaciones correspondientes a cada una de las provincias españolas.

A partir de esta información se desprenden algunas constantes que merecen ser destacadas. En primer lugar, y en oposición a la hipótesis planteada en Diebolt e Hippe (2016), no se verifica la existencia de una relación en forma de U invertida entre los niveles de alfabetización y la desigualdad territorial en el seno de las provincias españolas. La relación, sin embargo, es aparentemente significativa e inversa. Es decir, menos niveles medios de alfabetización se corresponden con una mayor desigualdad entre los municipios provinciales.

En segunda instancia, si se analiza su evolución temporal, se pueden extraer dos elementos adicionales. Por un lado, se observa que, con el crecimiento medio de los



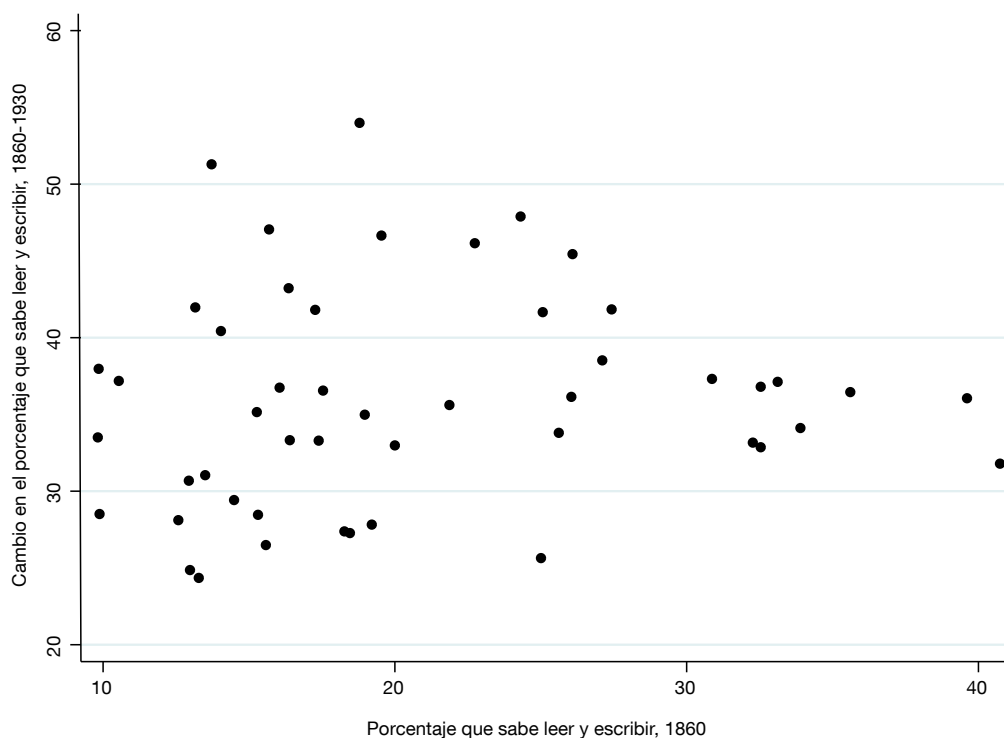
FUENTES: Censos de población.

niveles de alfabetización entre 1860 y 1930, la elasticidad (la pendiente de la línea imaginaria que minimizaría las distancias con los puntos que componen la nube) decrece a lo largo del tiempo. Es decir, durante las primeras fases del proceso alfabetizador (1860 y 1900), los incrementos en la media se corresponden con importantes reducciones de la desigualdad. En niveles más elevados (1930), mayores niveles medios se corresponden con menor desigualdad, pero en una menor proporción. Por otro lado, el gráfico ilustra el paulatino avance de la alfabetización en España, pero, a su vez, muestra que solo el salto que se registra entre los censos de 1900 y 1930 supone un verdadero avance en la reducción de la desigualdad territorial, ahora en el seno de las provincias.

En consecuencia, se podría sostener que el gran impulso en la reducción de la desigualdad territorial se registró con el marco institucional que abre la creación del Ministerio de Instrucción Pública, en 1900, y la financiación por parte del presupuesto del Estado de la enseñanza primaria. Desde ese momento, y hasta 1930, no solo cayó la desigualdad en la alfabetización a escala nacional, sino que lo hizo también en el interior de las provincias, incluso cuando se otorga un peso adicional a los municipios de mayor tamaño, como ocurre con los coeficientes de variación ponderados³.

En cualquier caso, también resulta de interés analizar si esta reducción de la desigualdad fue fruto de un proceso generado por el *catch-up* de las provincias menos alfabetizadas con los niveles educativos de las provincias líderes al inicio del período objeto de estudio o si, por el contrario, esta es fruto de un comportamiento diferencial, bien entre los dos subperíodos propuestos, bien entre provincias que pudieran seguir esquemas diferenciados. Para ello, en los gráficos 5.6, 5.7 y 5.8 se presenta información acerca de la existencia de esta relación de β -convergencia.

³ Los resultados obtenidos mediante el cálculo de un indicador de desigualdad no ponderado (CVS) son similares a los expuestos en el texto.

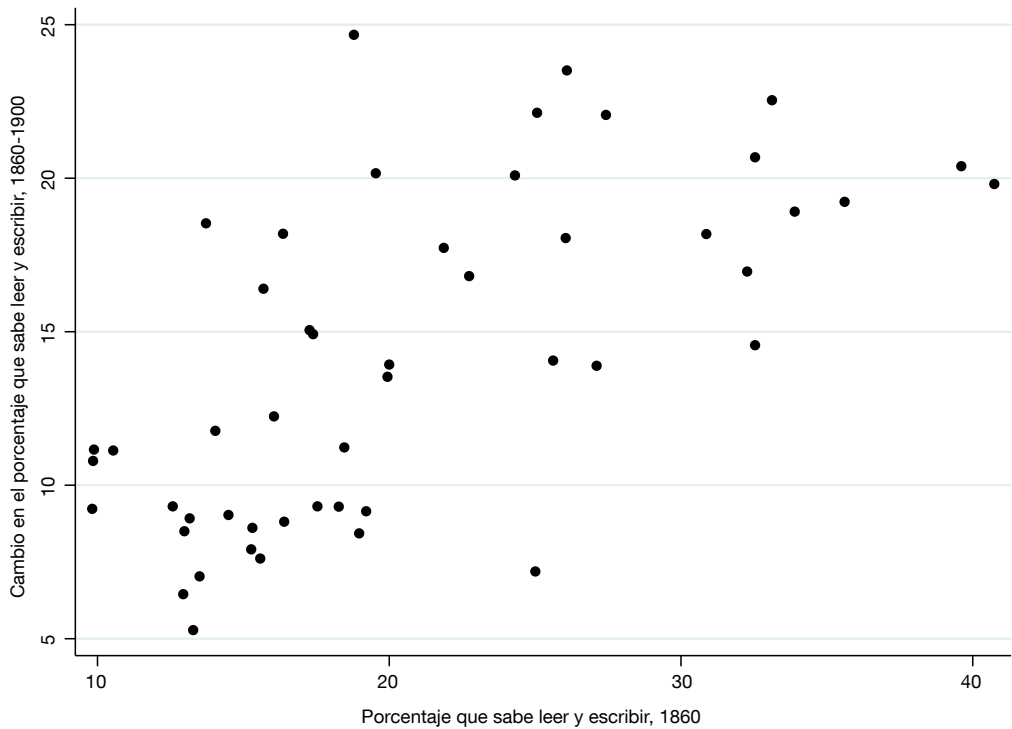


FUENTES: Censos de población.

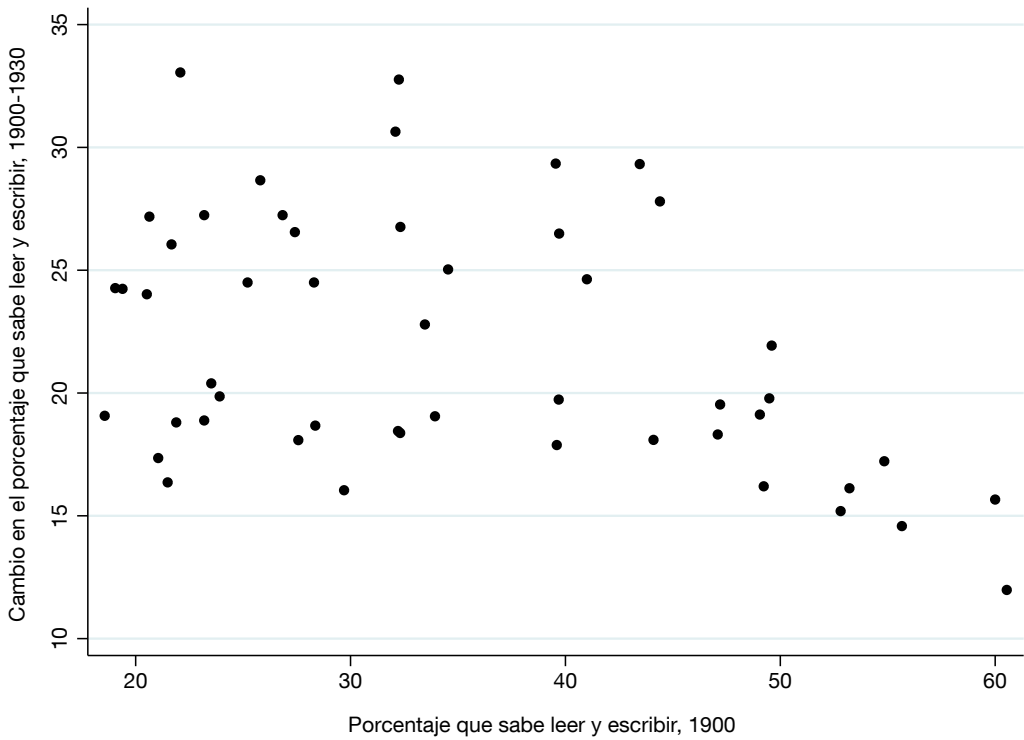
El gráfico 5.6 permite constatar la ausencia de un esquema de convergencia a escala provincial para la totalidad del período, aunque este podría relacionarse con la presencia de dos tipos de realidades provinciales. En primer lugar, se observa gran variabilidad y dispersión en los ritmos de crecimiento en las provincias que parten de unos muy bajos niveles de alfabetización y, en segunda instancia, se da un cierto esquema de acercamiento entre las que parten de posiciones intermedias y las que tienen mayores niveles iniciales. Esta hipótesis se ve refrendada cuando se analiza este mismo aspecto diferenciando entre los dos períodos, 1860-1900 (gráfico 5.7) y 1900-1930 (gráfico 5.8).

En los años 1860-1900, los puntos que muestran la relación entre el nivel de alfabetización de partida y el subsiguiente incremento en cada una de las provincias reflejan una gran dispersión. No obstante, se apunta la presencia de un esquema opuesto al esperado. De forma tendencial, la alfabetización creció en mayor medida en las provincias que partían de mayores niveles a mediados del siglo XIX. Es decir, este tipo de información serviría para reforzar una de las hipótesis que ha ido revelándose a lo largo del texto. El marco regulador de la enseñanza primaria implementado en 1857 por el liberalismo español parece que no habría alterado los incentivos preexistentes y habría servido para perpetuar —si no aumentar— las diferencias territoriales en educación.

La situación se ve alterada, aunque no de forma radical, a partir de 1900. La reducción de la desigualdad media de los niveles de alfabetización territoriales en España presentada en los puntos previos se alcanza, fundamentalmente, durante estos años. Y es fruto, a su vez, de dos dinámicas provinciales diferentes. De una parte, las provincias con niveles intermedios de alfabetización tienden a aproximarse, y a gran velocidad, a las campeonas de la alfabetización española. Las que parten de posiciones más atrasadas no experimentan, aparentemente, este proceso de acercamiento. Se tendería, por tanto, a una nueva situación en la que los niveles de alfabetización provinciales serían proclives



FUENTES: Censos de población.



FUENTES: Censos de población.

a agruparse en torno a ciertos umbrales, bien distintos entre grupos de provincias. Con el fin de profundizar en la verificación de estas hipótesis, el siguiente apartado presenta evidencia adicional sobre la evolución de la desigualdad territorial en educación en España, construida esta vez sobre la base de las comunidades autónomas.

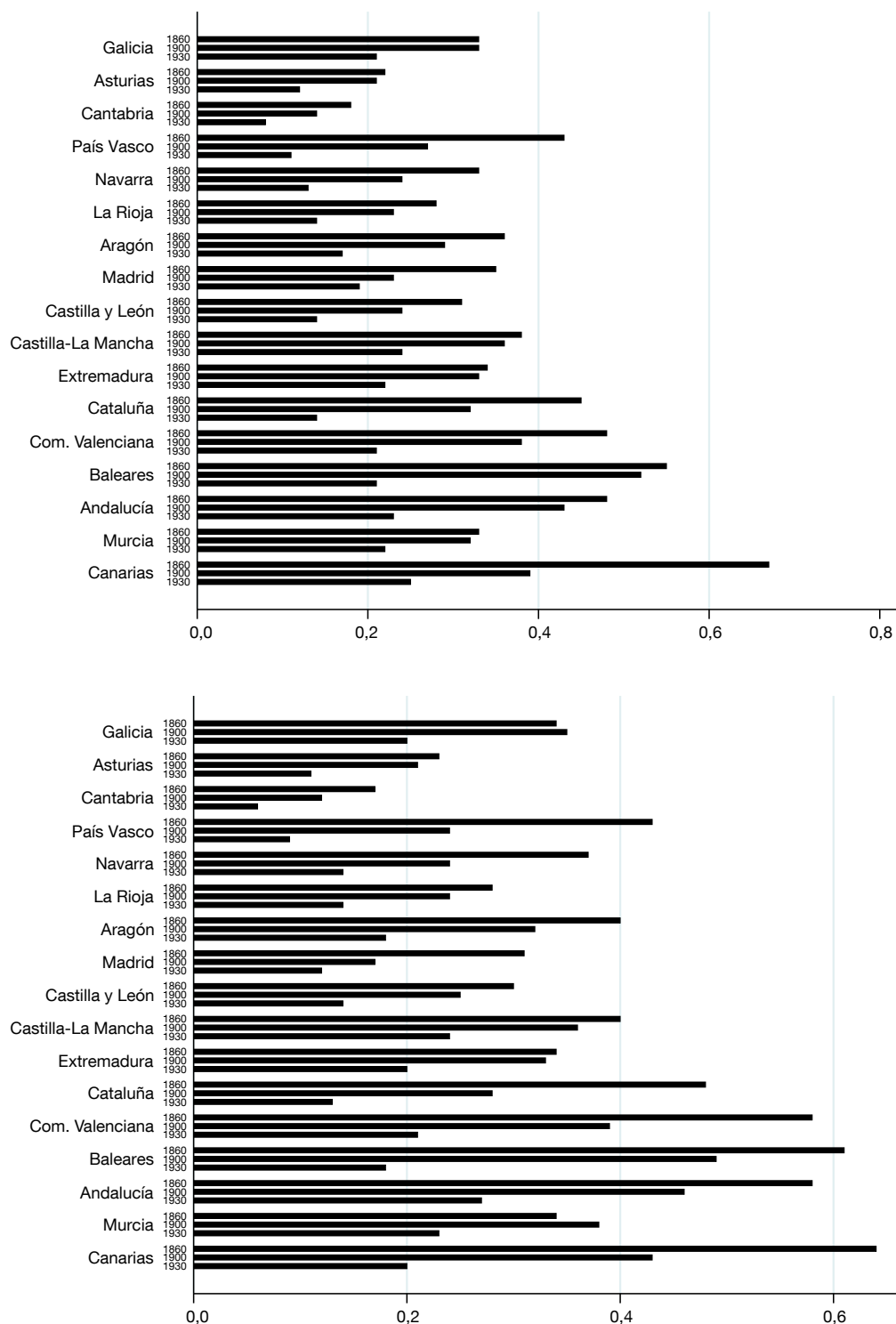
5.3.2 LA DESIGUALDAD EN LA ALFABETIZACIÓN DENTRO DE Y ENTRE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Aunque la división territorial de España en comunidades autónomas no existiera en el período en el que se centra este trabajo, parece razonable aportar información acerca de la potencialmente desigual difusión de la educación primaria a esta escala de agregación territorial, sobre todo cuando se está generando evidencia histórica que trata de ayudar a la comprensión de las actuales diferencias educativas en España. Además, no hay que olvidar que la provisión de este bien público es hoy, en gran medida, competencia de estas instancias de la Administración del Estado. En este sentido, el gráfico 5.9 ofrece evidencia de la desigualdad territorial en los niveles de alfabetización entre los municipios que componen las 17 comunidades autónomas españolas. La parte superior del gráfico ilustra lo acontecido a partir del coeficiente de variación simple (CVS) y en la parte inferior se muestran los resultados para el coeficiente de variación ponderado (CVP), es decir, considerando el tamaño de cada uno de los municipios.

En primer lugar, se observa que los niveles de desigualdad se van reduciendo de forma paulatina a lo largo del período 1860-1930 en todas las comunidades autónomas. No obstante, se verifica que, en la mayor parte de los casos, la mayor reducción en los indicadores se registra en el período 1900-1930. De hecho, entre 1860 y 1900, comunidades como Galicia o Murcia presentan incrementos en el caso del indicador ponderado. Además, cuando se considera el indicador no ponderado, solo se observa una muy pequeña caída en estas dos comunidades, y también en otras, como Asturias, Castilla-La Mancha, Baleares o Andalucía. Sin embargo, en el período 1900-1930, todas las comunidades autónomas registran una fuerte reducción en los niveles de desigualdad, signo indicativo de que, dentro del nuevo marco institucional que generó la provisión de la educación primaria por parte del Estado, se dio no solo una mejora en los niveles medios educativos, sino también una expansión de la educación primaria, que llegó a municipios que partían de muy bajos niveles de alfabetización.

No obstante, la expansión de la formación primaria no se dio de forma homogénea entre las comunidades autónomas, ni supuso en todos los casos un mayor acercamiento de los niveles educativos de las menos dotadas al correspondiente a las regiones que partían de mayores registros. El gráfico 5.10 permite observar estas dos dimensiones: la expansión de la alfabetización y la distancia existente entre territorios. En él se presenta información para las 17 comunidades autónomas, ordenadas de forma descendente por nivel de alfabetización medio en 1860, y se sigue su evolución a la luz de la información construida a partir de los censos de 1900 y de 1930.

De la observación del gráfico se desprenden algunas ideas de interés. En primer lugar, se observa que, en la mayor parte de casos, el gran salto en términos de niveles medios de alfabetización solo cobra un carácter general entre 1900 y 1930. Entre 1860 y 1900 solo se da un claro progreso en los niveles educativos en las regiones que ya ocupaban las primeras plazas del *ranking* regional en 1860, es decir, antes de la entrada en vigor de la Ley Moyano. En este grupo de regiones se incluyen Madrid, Cantabria, La Rioja, Castilla y León, Navarra, el País Vasco, Cataluña y, en menor medida, Aragón. Entre 1900 y 1930, con la excepción de Cataluña, el País Vasco y Aragón, la alfabetización en estos territorios comienza a crecer a un menor ritmo. Este hecho resulta hasta cierto punto comprensible, puesto que, alcanzados niveles de alfabetización de en torno al 70 % de la población, estas regiones se hallan ya cerca de alcanzar la alfabetización universal. No obstante, el mayor crecimiento de los niveles de alfabetización en este período se da,

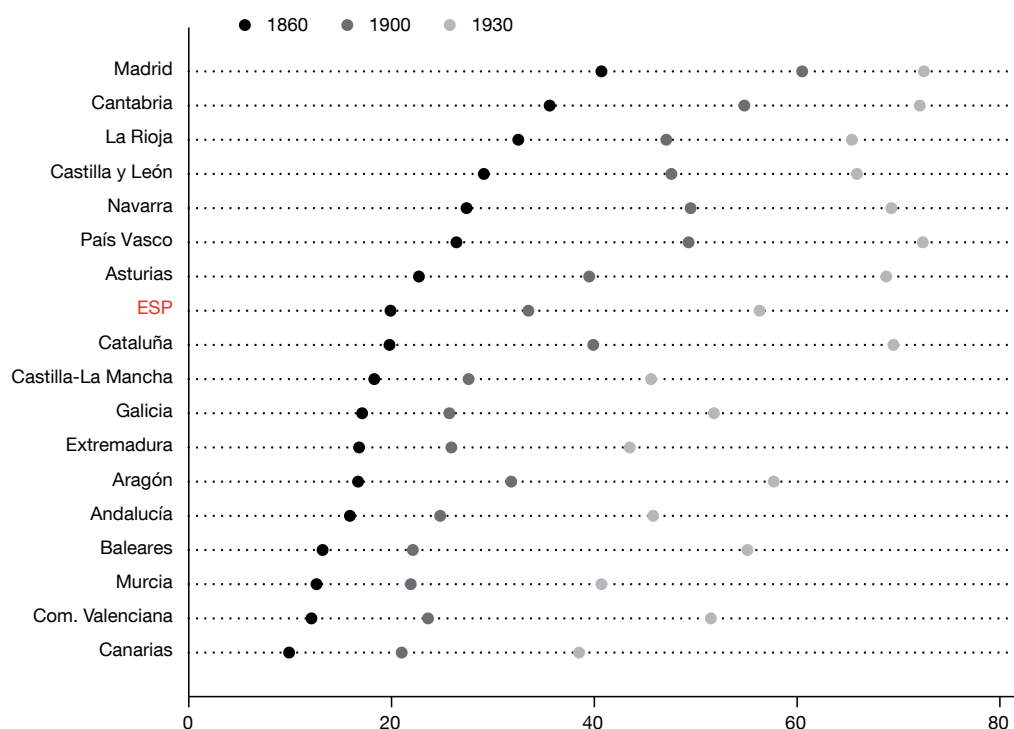


FUENTES: Censos de población.

NOTA: Coeficiente de variación simple (arriba) y coeficiente de variación ponderado (abajo).

como se ha comentado, en Cataluña, el País Vasco y Aragón, así como en Asturias, Baleares y la Comunidad Valenciana.

En estas condiciones, en 1930 la alfabetización era prácticamente universal en los territorios en los que los niveles educativos ya eran elevados a mediados del siglo XIX, en los albores del período contemporáneo, y en aquellas regiones que, partiendo



FUENTES: Censos de población.

de niveles intermedios en el Antiguo Régimen, tuvieron un especial dinamismo educativo, pero también económico, en la segunda mitad del XIX y, sobre todo, en el primer tercio del siglo XX. Como resultado de todo ello, la desigualdad media entre regiones y en el seno de ellas se vio reducida, pero se consolidó una brecha entre los territorios que ya en 1930 alcanzaban una alfabetización que se situaba en el rango entre el 70 % y el 80 % de la población, y aquellas, como Canarias, Murcia, Andalucía, Extremadura o Castilla-La Mancha, que marcaban niveles de alfabetización inferiores al 50 %. Una brecha que se ha mostrado persistente en el tiempo de manera tozuda.

6 Conclusiones

«Las fuentes de la prosperidad social son muchas; pero todas nacen de un mismo origen, y este origen es la instrucción pública.»

Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811)

Las palabras de Jovellanos, el conocido reformista ilustrado, escritas en 1802 en su *Memoria sobre la educación pública*, denotan que los intelectuales y las élites del país eran perfectamente conocedores de la importancia de la educación para el desarrollo económico de una sociedad. Sin embargo, la realidad que en ese momento mostraba el país era de un evidente atraso, y en este aspecto, como en muchos otros, a la España del ochocientos le quedaba todavía mucho camino por recorrer.

En términos cuantitativos, el nivel educativo español a mitad de siglo XIX presentaba un panorama desolador: solo un 18 % de la población sabía leer y escribir, y únicamente alrededor del 36 % de los niños iba a la escuela. La situación era incluso peor en el caso de las mujeres: mientras que el 30 % de los hombres sabía leer y escribir, el porcentaje de las mujeres apenas superaba el 8 %. Si, invirtiendo el indicador, se plantea esta situación en términos de analfabetismo, la magnitud del atraso es, si cabe, más llamativa: en la España de mitad del XIX, nueve de cada diez mujeres eran analfabetas; y siete de cada diez hombres, también.

Las condiciones en que se ofrecía la educación primaria, además, no permitían vislumbrar un futuro especialmente esperanzador, en el que se pudiera corregir esta realidad. Excepto para los hijos e hijas de las familias más pobres, asistir a la escuela no era, de hecho, gratis, y el trabajo infantil estaba a la orden del día, por lo que el coste de oportunidad de enviar a los hijos e hijas a la escuela era elevado, especialmente para las familias con menos recursos, que necesitaban el trabajo infantil para su subsistencia. Asimismo, muchos maestros no tenían titulación y la mayoría de las escuelas no contaban con instalaciones ni materiales adecuados (escasez de equipamiento, clases abarrotadas, deficientes condiciones higiénicas, etc.). Esta situación general contrasta, a su vez, con la que existía en los países más avanzados de Europa por aquel entonces, puesto que estos disfrutaban desde hacía tiempo de unos niveles educativos mucho más elevados, al menos en lo que se refiere al porcentaje de la población que sabía leer y escribir [Pamuk y Van Zanden (2010)].

Sin embargo, como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, la situación de la educación en la España del siglo XIX escondía una amplia variación geográfica. La información que hemos ido desgranando en los distintos capítulos ilustra el desigual desempeño educativo regional. En líneas generales, los municipios situados en la mitad norte peninsular (especialmente, en Castilla-León y Cantabria) disfrutaban de tasas de alfabetización elevadas, en algunos casos hasta próximas a las que se podían observar en la Europa central. En el sudeste de la Península predominaba en cambio el analfabetismo. Con algunas excepciones —como Madrid, Cádiz o Gijón—, el porcentaje de mujeres alfabetizadas era bajísimo y, además, dicho porcentaje se hallaba siempre muy por debajo de los niveles masculinos, dando lugar a una elevada brecha de género.

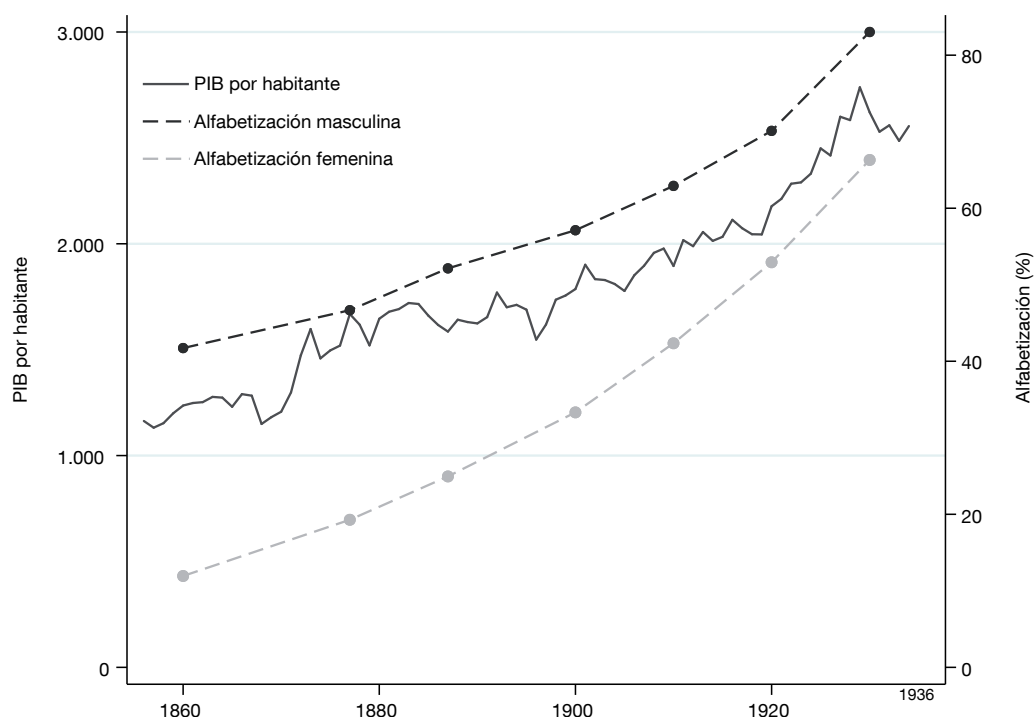
La Ley Moyano, firmada en 1857, trató de abordar algunos de los problemas que atenazaban la educación en España. Esta ley, cuyo nombre hace referencia al ministro que la promulgó, establecía que la escolarización sería obligatoria para los niños de entre 6 y 9 años, una educación que tendría carácter gratuito para quienes no pudiesen pagar las tasas correspondientes. La ley incluía, además, otras medidas tendentes a mejorar la oferta y la calidad de la enseñanza (como, por ejemplo, el mayor control de la formación de los docentes).

El porcentaje de hombres y mujeres que sabían leer y escribir fue mejorando paulatinamente desde mediados del siglo XIX (véase gráfico 6.1). Ahora bien, estos cambios reflejan tanto el esfuerzo llevado a cabo por el Estado a través de las reformas educativas como la paulatina mejora de los niveles de vida que se dio a partir de entonces. No obstante, la exposición de los datos municipales llevada a cabo en este trabajo sugiere que la Ley Moyano fue, en términos generales, poco efectiva. Por un lado, los municipios que presentaban peores resultados en términos de alfabetización en 1860 no fueron los que mostraron una evolución más positiva entre esa fecha y 1900. Por otro, los niveles de alfabetización de las mujeres no solo no convergieron, sino que crecieron más en las localidades en las que ya un mayor número de mujeres sabía leer y escribir a mitad de siglo. Conjuntamente, estos resultados no hablan a favor de la efectividad de la ley, pero tampoco resultan muy sorprendentes, dado que la financiación de la instrucción primaria se dejó en manos de los propios municipios, lo que supuso la continuación de las tendencias (y las restricciones financieras) anteriores. Además, la implementación de la escolarización obligatoria que imponía la ley tampoco se puede calificar como exitosa, dados los elevados niveles de absentismo escolar que existían todavía a finales del siglo XIX.

En 1900, en un nuevo intento por parte del Estado de solucionar los evidentes problemas heredados del pasado en la provisión de la educación primaria (bajo nivel de gasto educativo, escasa cualificación de maestros y maestras, infraestructuras deficientes), se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Un año más tarde, se extendió, además, la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 12 años y se centralizaron los gastos educativos (especialmente, los sueldos de los docentes). La situación cambió significativamente entre 1900 y 1930. No solo la mejora de los niveles de alfabetización se aceleró, sino que también se observó un importante grado de convergencia entre los distintos niveles educativos regionales (así como una significativa reducción del diferencial de género). La transformación experimentada en el mapa educativo español durante las primeras décadas del siglo XX era más que evidente en 1930.

Sin embargo, las mencionadas medidas educativas se llevaron a cabo en un contexto de crecimiento económico, razón por la cual resulta complicado diferenciar entre el efecto de ambos procesos. La ingente información estadística recabada en este trabajo abre la posibilidad de indagar con mayor profundidad en estas cuestiones, ya que el alto grado de desagregación territorial ofrecido permite analizar lo sucedido con la alfabetización en zonas que, o bien se vieron poco afectadas por las sucesivas leyes, o apenas crecieron económicamente. En este sentido, estudiar la evolución del desempeño educativo de los municipios más alejados de las capitales de provincia emerge como una prometedora línea de investigación. Del mismo modo, explorar las discontinuidades que esconden las propias leyes educativas puede resultar también muy esclarecedor. Así, por ejemplo, el artículo 102 de la Ley Moyano indicaba que los pueblos menores de 500 habitantes debían tener al menos una escuela (ya fuera completa, incompleta o de temporada). Un análisis preliminar de las tasas de crecimiento de la alfabetización en los municipios que se situaban a ambos lados de este umbral sugiere que la medida no tuvo ningún efecto, ya que la tasa de crecimiento es prácticamente idéntica para los municipios de entre 400 y 500 habitantes que para aquellos que contaban con entre 500 y 600 habitantes al inicio del período.

Como se ha señalado en la introducción, y a pesar de las mejoras descritas anteriormente, el desigual desempeño educativo regional ha resultado muy persistente. Usando datos a escala de partido judicial, en el gráfico 1.1 se mostraba la elevada relación que existe entre los niveles de alfabetización de 1860 y el nivel medio de estudios de la población adulta en 2001 (la correlación entre ambas variables es del 52 %). Esta relación, además, se mantiene casi intacta incluso cuando se controla por la estructura productiva de cada partido judicial en 1860 (en este caso, medida por la importancia de las



FUENTES: Prados de la Escosura (2017), censos de población y elaboración propia.

manufacturas y de las profesiones liberales en la población activa). Teniendo en cuenta que entre ambas fechas han transcurrido prácticamente 150 años, con todo lo que eso conlleva (incluida la masiva migración campo-ciudad), este resultado es desde luego digno de resaltar.

De aquellos barros, estos lodos. Las raíces de la situación actual hay que buscarlas en sus causas históricas. La persistencia que se observa implica que, a pesar de los avances que se han producido en materia educativa, la intervención del Estado llevada a cabo desde mediados del siglo XIX ha sido incapaz de corregir las desigualdades regionales. Entender, por tanto, qué hay detrás de la amplia variación geográfica en los resultados educativos españoles no es solo interesante de por sí, sino que permitiría, a su vez, arrojar más luz sobre las causas últimas que explican que unas regiones continúen siendo hoy más pobres que otras, incluidas las razones que explican la desventaja española en el contexto europeo.

Aparte del vínculo obvio con el nivel de desarrollo, una parte de la respuesta a las causas de las diferencias territoriales en los niveles educativos viene del lado de la desigualdad en el acceso a la tierra: a mediados del XIX, en las regiones más desiguales, la concentración de la tierra en pocas manos limitó el acceso de la población a la educación [Beltrán-Tapia y Martínez-Galarraga (2018)]. Aunque ahora mismo no podemos ofrecer otras explicaciones causales que complementen el papel de la desigualdad, el desempeño educativo era más elevado en las grandes ciudades o en sus proximidades (este disminuye a medida que nos alejamos de los núcleos urbanos importantes). La literatura también ha otorgado un papel fundamental a la desigual implantación regional de la Iglesia, ya que muchas veces eran los párrocos locales los encargados de ejercer además como maestros, o al proceso de venta de bienes comunales. Finalmente, dado el distinto desempeño de hombres y mujeres en el terreno educativo, este trabajo sugiere que las causas que

explican la educación de las mujeres no necesariamente coinciden con las de los hombres, y más aún teniendo en cuenta que, aunque la situación fue mejorando, las escuelas de niñas priorizaban en su currículo la enseñanza de labores domésticas y de valores religiosos sobre la de la lectura y la escritura.

La información recabada en este trabajo ofrece la posibilidad de abordar estas cuestiones empíricamente. Por un lado, los censos de población aquí utilizados pueden complementarse con la información existente en otras fuentes, como el Censo de Floridablanca (1787), el Diccionario de Madoz (1845-1850) o los distintos Nomenclátors que empezaron a publicarse desde 1860, por indicar solo algunas de ellas. Así, además de los niveles de alfabetización, se puede conseguir información referida a otros resultados educativos, como el porcentaje de niños y de niñas que asistían a la escuela, el número de escuelas, o el número de maestros y de maestras existentes. Por otro lado, el objetivo es recabar información variada sobre las características que definen a los municipios, tanto en el aspecto económico como en el social y ambiental. Así, esperamos contar con información sobre la estructura productiva, el nivel de desigualdad o el tipo de poblamiento (disperso o concentrado) de las distintas localizaciones. Además, la utilización de Sistemas de Información Geográfica permite no solo calcular variables geoclimáticas, sino también examinar cómo el contexto local puede interactuar con lo que está sucediendo en otras localizaciones más o menos próximas y, a su vez, analizar el impacto de la cercanía o lejanía a la red de transporte y comunicación sobre la oferta y la demanda de educación. Sirva, pues, este volumen como un paso intermedio para profundizar en el conocimiento de la historia educativa española.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, R. C. (2003). «Progress and poverty in early modern Europe», *The Economic History Review*, 56(3), pp. 403-443.
- ÁLVAREZ, B., y F. RAMOS PALENCIA (2018). «Human capital and earnings in eighteenth-century Castile», *Explorations in Economic History*, 67(1), pp. 105-133.
- ÁVILA FERNÁNDEZ, A. (1987). «La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares de la legislación española durante el siglo XIX», *Cuestiones Pedagógicas*, 4, pp. 173-186.
- BADIA-MIRÓ, M., J. GUILERA y P. LAINS (2012). «Regional incomes in Portugal: industrialisation, integration and inequality, 1890-1980», *Revista de Historia Económica*, 30(2), pp. 225-244.
- BARRO, R. J. (2013). «Education and economic growth», *Annals of Economics and Finance*, 14(2), pp. 301-328.
- BARRO, R. J., y X. SALA-I-MARTÍN (1991). «Convergence across states and regions», *Brookings Papers on Economic Activity*, 1, pp. 107-182.
- BECKER, S. O., y L. WOESSMANN (2008). «Luther and the girls: religious denomination and the female education gap in nineteenth-century Prussia», *Scandinavian Journal of Economics*, 110(4), pp. 777-805.
- BELTRÁN-TAPIA, F. J. (2013). «Enclosing literacy? Common lands and human capital in Spain, 1860-1930», *Journal of Institutional Economics*, 9(4), pp. 491-515.
- BELTRÁN-TAPIA, F. J., A. DíEZ-MINGUELA, J. MARTÍNEZ-GALARRAGA y D. A. TIRADO-FABREGAT (2018). *Two stories, one fate: age-heaping and literacy in Spain, 1877-1930*, EHES Working Papers in Economic History, n.º 139.
- BELTRÁN-TAPIA, F. J., y D. GALLEGO (2018). «What explains the missing girls in nineteenth-century Spain?», *The Economic History Review* (de próxima publicación).
- BELTRÁN-TAPIA, F. J., y J. MARTÍNEZ-GALARRAGA (2018). «Inequality and education in pre-industrial economies: evidence from Spain», *Explorations in Economic History*, 69(3), pp. 81-101.
- BELTRÁN-TAPIA, F. J., y S. DE MIGUEL SALANOVA (2019). *Class, education and social mobility: Madrid 1880-1905*, EHES Working Papers in Economic History, n.º 146.
- BENASSAR, B. (1985). «Las resistencias mentales», en B. Benassar y otros (eds.), *Orígenes del atraso económico español*, Barcelona, Ariel, pp. 147-163.
- BORRÁS, J. M. (2002). «El trabajo infantil en el mundo rural español, 1849-1936», en J. M. Martínez-Carrión (ed.), *El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 497-548.
- BOTREL, J. F. (1993). *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.
- BOWMAN, M. J., y C. ARNOLD ANDERSON (1963). «Concerning the role of education in development», en C. Geertz (ed.), *Old societies and new States*, Glencoe, The Free Press, pp. 247-269.
- BURGUÑO, J. (2011). *La invención de las provincias*, Madrid, Catarata.
- BURGUÑO, J., y M. GUERRERO LLADÓS (2014). «El mapa municipal de España. Una caracterización geográfica», *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 64, pp. 11-36.
- BUYST, E. (2011). «Continuity and change in regional disparities in Belgium during the twentieth century», *Journal of Historical Geography*, 37(3), pp. 329-337.
- CALATAYUD, S., J. MILLÁN y M. C. ROMEO (2009). «El Estado en la configuración de la España contemporánea. Una revisión de los problemas historiográficos», en S. Calatayud, J. Millán y M. C. Romeo (eds.), *Estado y periferias en la España del siglo XIX*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, pp. 9-130.
- (2016). «Introducción: la formación del Estado desde abajo. Poder, sociedad y conflictos en la España del siglo XIX», en S. Calatayud, J. Millán y M. C. Romeo (eds.), *El Estado desde la sociedad. Espacios de poder en la España del siglo XIX*, Alicante, Publicacions de la Universitat de Alacant, pp. 9-40.
- CINNIRELLA, F., y E. HORNUNG (2016). «Landownership concentration and the expansion of education», *Journal of Development Economics*, 121(4), pp. 135-152.
- CRAFTS, N. (2005). «Regional GDP in Britain, 1871-1911: some estimates», *Scottish Journal of Political Economy*, 52(1), pp. 54-64.
- (1997). «The Human Development Index and changes in standard of living: some historical comparisons», *European Review of Economic History*, 1(3), pp. 299-322.
- CUADRADO-ROURA, J. R. (ed.) (2010). *Regional policy, economic growth and convergence. Lessons from the Spanish case*, Heidelberg, Springer.
- CUADRADO, J. R., B. GARCÍA-GRECIANO y J. L. RAYMOND (1999). «Regional convergence in productivity and productive structure: the Spanish case», *International Regional Science Review*, 22(1), pp. 35-53.
- CURTO-GRAU, M., A. HERRANZ-LONCÁN y A. SOLÉ-OLLÉ (2012). «Pork-barrel politics in semi-democracies: the Spanish "Parliamentary roads"», *Journal of Economic History*, 72(3), pp. 771-796.
- DE GABRIEL, N. (1990). *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia, 1875-1900*, Sada, Edición do Castro.
- (2006). *Ler e escribir en Galicia*, A Coruña, Universidade da Coruña.
- DE LA FUENTE, A. (2002). «On the sources of convergence: a closer look at the Spanish regions», *European Economic Review*, 46(3), pp. 569-599.
- DE VRIES, J., y A. VAN DER WOUDE (1997). *The first modern economy: success, failure and perseverance of the Dutch economy, 1500-1815*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DEL MORAL RUIZ, J., J. PRO RUIZ y F. SUÁREZ BILBAO (2007). *Estado y territorio en España, 1820-1930*, Madrid, Catarata.
- DIEBOLT, C., y R. HIPPE (2017). «Regional Human Capital Formation in Europe in the Long Run, 1850-2010», *Région & Développement*, 45, pp. 5-30.

- DÍEZ-MINGUELA, A., J. MARTÍNEZ-GALARRAGA y D. A. TIRADO-FABREGAT (2018). *Regional inequality in Spain, 1860-2015*, Cham, Palgrave Studies in Economic History, Palgrave-Macmillan.
- DURÁN HERRERA, A. (2007). «La actividad censal en España durante la primera mitad del siglo XIX en el contexto de las reformas liberales», *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 19, pp. 339-359.
- ENFLO, K., M. HENNING y L. SCHÖN (2014). «Swedish regional GDP 1855-2000: estimations and general trends in the Swedish regional system», *Research in Economic History*, 30, pp. 47-89.
- EUROSTAT (2017). *European Regional Yearbook 2017*, Bruselas.
- FELICE, E. (2011). «Regional value added in Italy, 1891-2001, and the foundation of a long-term picture», *The Economic History Review*, 64(3), pp. 929-950.
- FRANCH AULADELL, X., J. MARTI-HENNEBERG y J. PUIG-FARRÉ (2013). «Un análisis espacial de las pautas de crecimiento y concentración de la población a partir de series homogéneas: España (1877-2001)», *Investigaciones Regionales*, 25, pp. 43-65.
- GALOR, O. (2011). «Inequality, human capital formation and the process of development», en E. A. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (eds.), *Handbook of the economics of education*, vol. 4, Amsterdam, Elsevier, pp. 441-493.
- GARCÍA, C., y F. COMÍN (1995). «Reforma liberal, centralismo y haciendas municipales en el siglo XIX», *Hacienda Pública Española*, 133, pp. 81-106.
- GENNAIOLI, N., R. LA PORTA, F. LÓPEZ-DE-SILANES y A. SHLEIFER (2013). «Human capital and regional development», *Quarterly Journal of Economics*, 128, pp. 105-164.
- GO, S., y P. LINDERT (2010). «The uneven rise of American public schools to 1850», *Journal of Economic History*, 70(1), pp. 1-26.
- GOERLICH, F. J., M. MAS, J. AZAGRA y P. CHORÉN (2006). *La localización de la población española sobre el territorio. Un siglo de cambios (Un estudio basado en series homogéneas 1900-2001)*, Bilbao, Fundación BBVA.
- GOERLICH, F. J., F. RUIZ, P. CHORÉN y C. ALBERT (2015). *Cambios en la estructura y localización de la población. Una visión de largo plazo (1842-2011)*, Bilbao, Fundación BBVA.
- GOZÁLVEZ-PÉREZ, V., y G. MARTÍN-SERRANO (2016). «El censo de la población de España de 1860. Problemas metodológicos. Inicio de la aportación social en los censos», *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 70, pp. 329-370.
- GUEREÑA, J. L., y A. VIÑAO (1996). *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España, 1750-1850*, Barcelona, EUB.
- HAUSMANN, R., L. D. TYSON y S. ZAIDI (2009). *The global gender gap report 2009*, Ginebra, World Economic Forum.
- HOBBSBAWM, E. (1962). *The age of revolution, 1789-1848*, Nueva York, Vintage Books.
- HOUSTON, R. A. (2002). *Literacy in early modern Europe, 1500-1800*, Harlow, Longman.
- HOWE, E. T. (2008). *Education and Women in the Early Modern Hispanic World*, Ashgate, Aldershot.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2006). *150 aniversario de la creación de la Comisión Estadística General del Reino: Jornadas científicas del 21 y 22 de noviembre de 2006*, Madrid, INE.
- KAGAN, R. L. (1981). *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, Tecnos.
- LASPALAS PÉREZ, F. J. (1991). «La escolarización elemental en España según el Censo de Godoy (1797)», *Historia de la Educación*, 10, pp. 203-225.
- LUCAS, R. E. (1988). «On the mechanics of economic development», *Journal of Monetary Economics*, 22(1), pp. 3-42.
- MADRAZO, S. (1984). *El sistema de transportes en España, 1750-1850*, Turner, Madrid.
- MANKIW, N. G., D. ROMER y D. N. WEIL (1992). «A contribution to the empirics of economic growth», *The Quarterly Journal of Economics*, 107(2), pp. 407-437.
- MARTÍNEZ-GALARRAGA, J., J. R. ROSÉS y D. A. TIRADO (2015). «The long-term patterns of regional income inequality in Spain, 1860-2000», *Regional Studies*, 49(4), pp. 502-517.
- MAS, M., J. MAUDOS, F. PÉREZ y E. URIEL (1994). «Disparidades regionales y convergencia en las comunidades autónomas», *Revista de Economía Aplicada*, 4, pp. 129-148.
- MCCLOSKEY, D. N. (2010). *Bourgeois dignity: why economics can't explain the modern world*, Chicago, University of Chicago Press.
- MEREDIZ, A. (2004). *Historia de la estadística oficial como institución pública en España*, Sevilla, Instituto de Estadística de Andalucía, Consejería de Economía y Hacienda.
- MITCH, D. (1993). «The role of human capital in the First Industrial Revolution», en J. Mokyr (ed.), *The British Industrial Revolution: an economic perspective*, Boulder, Westview, pp. 267-307.
- (1999). «The role of education and skill in the British Industrial Revolution», en J. Mokyr (ed.), *The British Industrial Revolution: an economic perspective*, 2nd ed., Boulder, Westview Press, pp. 241-279.
- (2004). «Education and the skill of the British labor force», en R. C. Floud y P. Johnson (eds.), *The Cambridge Economic History of Britain, 1700-2000*, vol. 1, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 332-356.
- MOKYR, J. (2009). *The Enlightened economy: an economic history of Britain 1700-1850*, New Haven, Yale University Press.
- MOKYR, J., y H. J. VOTH (2010). «Understanding growth in Europe, 1700-1870: theory and evidence», en S. Broadberry y K. H. O'Rourke (eds.), *The Cambridge Economic History of Europe*, vol. 1, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 7-42.
- MONIRUM-ISLAM, M., y M. MUSTAQUIM (2015). «Gender gap in literacy: a study of Indian scenario», mimeo.
- MORENO-LUZÓN, J. (2007). «Political clientelism, elites, and caciquismo in Restoration Spain (1875-1923)», *European History Quarterly*, 37(3), pp. 417-441.
- MORRISSON, C., y F. MURTI (2009). «The century of education», *Journal of Human Capital*, 3(1), pp. 1-42.
- NADAL, J. (1996). «El factor humà en el retard econòmic espanyol. El debat entre els historiadors», *Revista Econòmica de Catalunya*, 29, pp. 9-14.
- NADAL, F., J. I. MUÑOZ y L. URTEAGA (1996). «Los orígenes del Instituto Geográfico y Estadístico», *Arbor*, CLV, 609-610 (septiembre-octubre), pp. 59-91.
- NALLE, S. T. (1989). «Literacy and culture in early modern Castile», *Past & Present*, 125, pp. 65-96.

- NILSSON, A., L. PETTERSSON y P. SVENSSON (1999). «Agrarian transition and literacy: the case of nineteenth century Sweden», *European Review of Economic History*, 3(1), pp. 79-96.
- NÚÑEZ, C. E. (1991). «El gasto público en educación entre 1860 y 1935», *Hacienda Pública Española*, 1, pp. 121-146.
- (1992). *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial.
- (2003). «Schooling, literacy and modernization: a historian's approach», *Paedagogica Historica*, 39(5), pp. 535-558.
- (2005a). «A modern human capital stock. Spain in the 19th and 20th centuries», en M. Jerneck, M. Morner, G. Tortella y S. Akerman (eds.), *Different paths to modernity. A Nordic and Spanish perspective*, Lund, Nordic Academic Press, pp. 122-142.
- (2005b). «Educación», en A. Carreras y X. Tafunell (eds.), *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX*, Bilbao, Fundación BBVA, pp. 155-244.
- NÚÑEZ, C. E., y G. TORTELLA (1993). «Educación, capital humano y desarrollo: una perspectiva histórica», en C. E. Núñez y G. Tortella (eds.), *La maldición divina*, Madrid, Alianza, pp. 15-38.
- PAMUK, S., y J. L. VAN ZANDEN (2010). «Standards of living», en S. Broadberry y K. H. O'Rourke (eds.), *The Cambridge Economic History of Modern Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 217-234.
- PÉREZ MOREDA, V. (1997). «El proceso de alfabetización y la formación de capital humano en España», *Papeles de Economía Española*, 73, pp. 243-253.
- PÉREZ MOREDA, V., D. S. REHER y A. SANZ GIMENO (2015). *La conquista de la salud. Mortalidad y modernización en la España contemporánea*, Madrid, Marcial Pons.
- PRADOS DE LA ESCOSURA, L. (2016). «Spain's historical national accounts: expenditure and output, 1850-2015», *EHES Working Papers in Economic History*, n.º 103.
- (2017). *Spanish economic growth, 1850-2015*, Cham, Palgrave Macmillan.
- PRADOS DE LA ESCOSURA, L., y J. R. ROSÉS (2010). «Human capital and economic growth in Spain, 1850-2000», *Explorations in Economic History*, 47(4), pp. 520-532.
- PRAZ, A. F. (2006). «Ideologies, gender and school policy: a comparative study of two Swiss regions (1860-1930)», *Paedagogica Historica*, 42, pp. 345-361.
- REHER, D. S. (1997). «La teoría del capital humano y las realidades de la historia», *Papeles de Economía Española*, 73, pp. 254-261.
- REIS, J. (2005). «Economic growth, human capital formation and consumption in Western Europe before 1800», en R. C. Allen, T. Bengtsson y M. Dribe (eds.), *Living standards in the past: new perspectives on well-being in Asia and Europe*, Oxford, Oxford University Press, pp. 195-227.
- ROMER, P. M. (1986). «Increasing returns and long-run growth», *The Journal of Political Economy*, 94(5), pp. 1002-1037.
- ROSÉS, J. R., J. MARTÍNEZ-GALARRAGA y D. A. TIRADO (2010). «The upswing of regional income inequality in Spain (1860-1930)», *Explorations in Economic History*, 47(2), pp. 244-257.
- SÁNCHEZ ALONSO, B. (2000). «Those who left and those who stayed behind: explaining emigration from the regions of Spain, 1880-1914», *The Journal of Economic History*, 60(3), pp. 730-755.
- SARASÚA, C. (2002a). «El acceso de niños y niñas a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX», en J. M. Martínez-Carrión (ed.), *El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 549-612.
- (2002b). «Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, pp. 281-297.
- SILVESTRE, J. (2005). «Internal migrations in Spain, 1877-1930», *European Review of Economic History*, 9(2), pp. 233-265.
- (2007). «Temporary internal migrations in Spain, 1860-1930», *Social Science History*, 31(4), pp. 539-574.
- THE ECONOMIST (2016). «Rage against the dying of the light. Regional inequality is proving too politically dangerous to ignore», *The Economist*, 17 de diciembre, pp. 70-71.
- TIRADO-FABREGAT, D. A., A. Díez-Minguela y J. MARTÍNEZ-GALARRAGA (2016). «Regional inequality and economic development in Spain, 1860-2010», *Journal of Historical Geography*, 54(4), pp. 87-98.
- VIÑAO, A. (1990). «The history of literacy in Spain: evolution, traits, and questions», *History of Education Quarterly*, 30(4), pp. 573-599.
- (1999). «Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)», en A. Castillo (ed.), *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*, Barcelona, Gedisa, pp. 39-84.

Apéndice

Provincia	Municipio	Nuevo código	Código INE
Araba/Álava	Arratzua-Ubarrundia	101	1008
Araba/Álava	Barrundia	101	1013
Araba/Álava	Elburgo/Burgelu	101	1021
Araba/Álava	Erriberagoitia/Ribera Alta	102	1046
Araba/Álava	Valdegovía/Gaubea	102	1055
Albacete	Albacete	201	2003
Albacete	Pozo Cañada	201	2901
Albacete	Jorquera	202	2041
Albacete	Villavallente	202	2083
Albacete	Albatana	203	2004
Albacete	Ontur	203	2056
Albacete	Fuentealbilla	204	2034
Albacete	Golosalvo	204	2036
Alicante/Alacant	Albatera	301	3005
Alicante/Alacant	San Isidro	301	3904
Alicante/Alacant	Alacant/Alicante	302	3014
Alicante/Alacant	Campello, el	302	3050
Alicante/Alacant	Almoradí	303	3015
Alicante/Alacant	Montesinos, Los	303	3903
Alicante/Alacant	Fondó de les Neus, el/Hondón de las Nieves	304	3077
Alicante/Alacant	Hondón de los Frailes	304	3078
Alicante/Alacant	Novelda	305	3093
Alicante/Alacant	Romana, la	305	3114
Alicante/Alacant	Orihuela	306	3099
Alicante/Alacant	Pilar de la Horadada	306	3902
Alicante/Alacant	Algueña	307	3013
Alicante/Alacant	Pinós, el/Pinoso	307	3105
Almería	Bédar	401	4022
Almería	Gallardos, Los	401	4048
Almería	Dalías	402	4038
Almería	Ejido, El	402	4902
Almería	Felix	403	4043
Almería	Mojonera, La	403	4903
Almería	Alcóntar	404	4008
Almería	Serón	404	4083
Almería	Pulpí	405	4075
Almería	Vera	405	4100
Almería	Níjar	406	4066
Almería	Turrillas	406	4094
Almería	Almería	407	4013
Almería	Huércal de Almería	407	4052
Asturias	Degaña	3301	33022
Asturias	Ibias	3301	33028
Asturias	Peñamellera Alta	3302	33046
Asturias	Peñamellera Baja	3302	33047
Asturias	Navia	3303	33041
Asturias	Villayón	3303	33077
Asturias	Castropol	3304	33017
Asturias	Tapia de Casariego	3304	33070

Provincia	Municipio	Nuevo código	Código INE
Ávila	Gilbuena	501	5084
Ávila	Junciana	501	5108
Ávila	Navatalgordo	502	5169
Ávila	Villanueva de Ávila	502	5905
Badajoz	Corte de Peleas	601	6040
Badajoz	Entrín Bajo	601	6045
Badajoz	Badajoz	602	6015
Badajoz	Valdelacalzada	602	6901
Badajoz	Pueblonuevo del Guadiana	602	6902
Balears, Illes	Alaró	701	7001
Balears, Illes	Consell	701	7016
Balears, Illes	Lloret de Vistalegre	702	7028
Balears, Illes	Sineu	702	7060
Balears, Illes	Maó/Mahón	703	7032
Balears, Illes	Sant Lluís	703	7052
Balears, Illes	Castell, Es	703	7064
Balears, Illes	Mancor de la Vall	704	7034
Balears, Illes	Selva	704	7058
Balears, Illes	Santanyí	705	7057
Balears, Illes	Salines, Ses	705	7059
Balears, Illes	Petra	706	7041
Balears, Illes	Ariany	706	7901
Balears, Illes	Mercadal, Es	707	7037
Balears, Illes	Migjorn Gran, Es	707	7902
Balears, Illes	Manacor	708	7033
Balears, Illes	Sant Llorenç des Cardassar	708	7051
Balears, Illes	Formentera	709	7024
Balears, Illes	Eivissa	709	7026
Barcelona	Molins de Rei	801	8123
Barcelona	Sant Feliu de Llobregat	801	8211
Barcelona	Calonge de Segarra	802	8036
Barcelona	Pujalt	802	8176
Barcelona	Calders	803	8034
Barcelona	Monistrol de Calders	803	8128
Barcelona	Guardiola de Berguedà	804	8099
Barcelona	Sant Julià de Cerdanyola	804	8903
Barcelona	Llagosta, La	805	8105
Barcelona	Sant Fost de Campsentelles	805	8209
Barcelona	Martorelles	806	8115
Barcelona	Santa Maria de Martorelles	806	8256
Barcelona	Montesquiu	807	8131
Barcelona	Sant Quirze de Besora	807	8237
Barcelona	Montgat	808	8126
Barcelona	Tiana	808	8282
Barcelona	Montornès del Vallès	809	8136
Barcelona	Roca del Vallès, La	809	8181
Barcelona	Vallromanes	809	8296
Barcelona	Vilanova del Vallès	809	8902
Barcelona	Barberà del Vallès	810	8252

Provincia	Municipio	Nuevo código	Código INE
Barcelona	Cerdanyola del Vallès	810	8266
Barcelona	Cervelló	811	8068
Barcelona	Palma de Cervelló, La	811	8905
Burgos	Terradillos de Esgueva	901	9380
Burgos	Villatueda	901	9464
Burgos	Quintanabureba	902	9280
Burgos	Salinillas de Bureba	902	9334
Burgos	Piernigas	903	9265
Burgos	Rojas	903	9323
Burgos	Manciles	904	9202
Burgos	Pedrosa del Páramo	904	9257
Burgos	Huerta de Arriba	905	9173
Burgos	Valle de Valdelaguna	905	9414
Burgos	Canicosa de la Sierra	906	9067
Burgos	Regumiel de la Sierra	906	9309
Burgos	Cabañes de Esgueva	907	9061
Burgos	Santibáñez de Esgueva	907	9355
Burgos	Avellanosa de Muñó	908	9032
Burgos	Iglesiarubia	908	9179
Burgos	Araúzo de Salce	909	9021
Burgos	Araúzo de Torre	909	9022
Burgos	Alfoz de Santa Gadea	910	9012
Burgos	Arija	910	9025
Burgos	Revilla y Ahedo	911	9312
Burgos	Salas de los Infantes	911	9330
Burgos	Trespaderne	912	9394
Burgos	Valle de Tobalina	912	9412
Cáceres	Mohedas de Granadilla	1001	10124
Cáceres	Zarza de Granadilla	1001	10216
Cáceres	Cabañas del Castillo	1002	10033
Cáceres	Navezuelas	1002	10134
Cáceres	Rebollar	1003	10154
Cáceres	Valdastillas	1003	10196
Cáceres	Talayuela	1004	10180
Cáceres	Rosalejo	1004	10901
Cádiz	Barbate	1101	11007
Cádiz	Vejer de la Frontera	1101	11039
Cádiz	Medina-Sidonia	1102	11023
Cádiz	Benalup-Casas Viejas	1102	11901
Cádiz	Jerez de la Frontera	1103	11020
Cádiz	San José del Valle	1103	11902
Cádiz	Línea de la Concepción, La	1104	11022
Cádiz	San Roque	1104	11033
Canarias	Frontera	3801	38013
Canarias	Valverde	3801	38048
Canarias	Llanos de Aridane, Los	3802	38024
Canarias	Tazacorte	3802	38045

Provincia	Municipio	Nuevo código	Código INE
Cantabria	Campoo de Yuso	3901	39017
Cantabria	Rozas de Valdearroyo, Las	3901	39065
Cantabria	Alfoz de Lloredo	3902	39001
Cantabria	Udías	3902	39090
Castellón/Castelló	San Rafael del Río	1201	12101
Castellón/Castelló	Traiguera	1201	12121
Castellón/Castelló	Vall d'Alba	1202	12124
Castellón/Castelló	Vilafamés	1202	12128
Castellón/Castelló	Sant Joan de Moró	1202	12902
Castellón/Castelló	Vila-real	1203	12135
Castellón/Castelló	Alquerías, les/Alquerías del Niño Perdido	1203	12901
Castellón/Castelló	Herbés	1204	12068
Castellón/Castelló	Morella	1204	12080
Ciudad Real	Cortijos, Los	1301	13036
Ciudad Real	Fuente el Fresno	1301	13044
Ciudad Real	Chillón	1302	13038
Ciudad Real	Guadalmez	1302	13046
Ciudad Real	Porzuna	1303	13065
Ciudad Real	Robledo, El	1303	13901
Ciudad Real	Argamasilla de Alba	1304	13019
Ciudad Real	Ruidera	1304	13902
Ciudad Real	Campo de Criptana	1305	13028
Ciudad Real	Arenales de San Gregorio	1305	13903
Ciudad Real	Manzanares	1306	13053
Ciudad Real	Llanos del Caudillo	1306	13904
Ciudad Real	Mestanza	1307	13055
Ciudad Real	Solana del Pino	1307	13080
Córdoba	Aguilar de la Frontera	1401	14002
Córdoba	Moriles	1401	14045
Córdoba	Cardeña	1402	14016
Córdoba	Montoro	1402	14043
Córdoba	Belmez	1403	14009
Córdoba	Peñarroya-Pueblonuevo	1403	14052
Coruña, A	Ortigueira	1501	15061
Coruña, A	Cariño	1501	15901
Coruña, A	Pontedeume	1502	15069
Coruña, A	Vilarmajor	1502	15091
Cuenca	Narboneta	1601	16137
Cuenca	Villora	1601	16274
Cuenca	Cuenca	1602	16078
Cuenca	Uña	1602	16219
Cuenca	Tragacete	1603	16215
Cuenca	Vega del Codorno	1603	16239
Cuenca	Huelves	1604	16108
Cuenca	Paredes	1604	16151
Cuenca	Monteagudo de las Salinas	1605	16131
Cuenca	Yémeda	1605	16276

Provincia	Municipio	Nuevo código	Código INE
Girona	Amer	1701	17007
Girona	Sant Julià del Llor i Bonmatí	1701	17903
Girona	Pedret i Marzà	1702	17129
Girona	Peralada	1702	17132
Girona	Colera	1703	17054
Girona	Portbou	1703	17138
Girona	Planes d'Hostoles, Les	1704	17133
Girona	Sant Feliu de Pallerols	1704	17161
Girona	Foixà	1705	17068
Girona	Ultramort	1705	17203
Girona	Madremanya	1706	17097
Girona	Sant Martí Vell	1706	17173
Granada	Zújar	1801	18194
Granada	Cuevas del Campo	1801	18912
Granada	Loja	1802	18122
Granada	Zagra	1802	18913
Guadalajara	Anguita	1901	19032
Guadalajara	Iniéstola	1901	19153
Guadalajara	Baños de Tajo	1902	19048
Guadalajara	Fuembellida	1902	19118
Guadalajara	Ciruelos del Pinar	1903	19089
Guadalajara	Luzón	1903	19163
Guadalajara	Estriégana	1904	19116
Guadalajara	Saúca	1904	19251
Guadalajara	Matillas	1905	19174
Guadalajara	Villaseca de Henares	1905	19322
Guadalajara	Pedregal, El	1906	19213
Guadalajara	Pobo de Dueñas, El	1906	19222
Gipuzkoa	Azcoitia	2001	20017
Gipuzkoa	Zumarraga	2001	20080
Gipuzkoa	Hernani	2002	20040
Gipuzkoa	Urnietta	2002	20072
Gipuzkoa	Lasarte-Oria	2002	20902
Gipuzkoa	Elgoibar	2003	20032
Gipuzkoa	Mutriku	2003	20056
Gipuzkoa	Mendaro	2003	20901
Gipuzkoa	Donostia/San Sebastián	2004	20069
Gipuzkoa	Astigarraga	2004	20903
Gipuzkoa	Leaburu	2005	20050
Gipuzkoa	Gaztelu	2005	20907
Gipuzkoa	Itsasondo	2006	20047
Gipuzkoa	Altzaga	2006	20906
Gipuzkoa	Ikaztegieta	2007	20044
Gipuzkoa	Baliarrain	2007	20904
Gipuzkoa	Orendain	2007	20905

Provincia	Municipio	Nuevo código	Código INE
Huelva	Campillo, El	2101	21018
Huelva	Nerva	2101	21052
Huelva	Zalamea la Real	2101	21078
Huelva	Cartaya	2102	21021
Huelva	Punta Umbría	2102	21060
Huesca	Biescas	2201	22059
Huesca	Boltaña	2201	22066
Huesca	Caldearenas	2201	22072
Huesca	Jaca	2201	22130
Huesca	Peñas de Riglos, Las	2201	22173
Huesca	Sabiñánigo	2201	22199
Huesca	Aínsa Sobrarbe	2201	22907
Huesca	Grañén	2202	22116
Huesca	Lalueza	2202	22136
Huesca	Foradada del Toscar	2203	22111
Huesca	Isábena	2203	22129
Huesca	Monesma y Cajigar	2203	22155
Huesca	Peralta de Alcofea	2204	22174
Huesca	Sariñena	2204	22213
Huesca	Santa Cilia	2205	22208
Huesca	Puente la Reina de Jaca	2205	22902
Huesca	Alfántega	2206	22020
Huesca	Pueyo de Santa Cruz	2206	22193
Huesca	Altorricon	2207	22025
Huesca	Tamarite de Litera	2207	22225
Huesca	Barbués	2208	22049
Huesca	Torres de Barbués	2208	22236
Huesca	Huerto	2209	22124
Huesca	Tramaced	2209	22239
Huesca	Loarre	2210	22149
Huesca	Loscorrales	2210	22151
Huesca	Esplús	2211	22099
Huesca	Vencillón	2211	22909
Jaén	Cabra del Santo Cristo	2301	23017
Jaén	Larva	2301	23054
Jaén	Chilluévar	2302	23030
Jaén	Iruela, La	2302	23047
Jaén	Puente de Génave	2303	23071
Jaén	Puerta de Segura, La	2303	23072
Jaén	Beas de Segura	2304	23012
Jaén	Arroyo del Ojanco	2304	23905
Jaén	Castellar	2305	23025
Jaén	Montizón	2305	23062
León	Almanza	2401	24004
León	Valderrueda	2401	24183
León	Cubillos del Sil	2402	24064
León	Toreno	2402	24169

Provincia	Municipio	Nuevo código	Código INE
León	Cistierna	2403	24056
León	Sabero	2403	24137
León	Ponferrada	2404	24115
León	Priaranza del Bierzo	2404	24119
León	Boca de Huérgano	2405	24020
León	Riaño	2405	24130
Lleida	Ivars de Noguera	2501	25112
Lleida	Os de Balaguer	2501	25156
Lleida	Sentiu de Sió, La	2502	25035
Lleida	Bellcaire d'Urgell	2502	25047
Lleida	Bellver de Cerdanya	2503	25051
Lleida	Riu de Cerdanya	2503	25913
Lleida	Bellvís	2504	25052
Lleida	Poal, El	2504	25168
Lleida	Castellnou de Seana	2505	25068
Lleida	Vallbona de les Monges	2505	25238
Lleida	Valls de Valira, Les	2505	25239
Lleida	Vila-sana	2505	25252
Lleida	Alpicat	2506	25023
Lleida	Gimenells i el Pla de la Font	2506	25912
Lleida	Floresta, La	2507	25092
Lleida	Omellons, Els	2507	25153
Lugo	Begonte	2701	27007
Lugo	Rábade	2701	27056
Lugo	Fonsagrada, A	2702	27018
Lugo	Negueira de Muñiz	2702	27035
Lugo	Meira	2703	27029
Lugo	Ribeira de Piquín	2703	27053
Lugo	Cervo	2704	27013
Lugo	Burela	2704	27902
Madrid	Atazar, El	2801	28016
Madrid	Robledillo de la Jara	2801	28124
Madrid	Colmenar Viejo	2802	28045
Madrid	Tres Cantos	2802	28903
Málaga	Málaga	2901	29067
Málaga	Torremolinos	2901	29901
Murcia	Lorca	3001	30024
Murcia	Puerto Lumbreras	3001	30033
Murcia	Murcia	3002	30030
Murcia	Santomera	3002	30901
Murcia	San Javier	3003	30035
Murcia	Torre Pacheco	3003	30037
Murcia	Alcázares (Los)	3003	30902
Navarra	Burlada/Burlata	3101	31060
Navarra	Valle de Egüés/Eguesibar	3101	31086
Navarra	Castejón	3102	31070
Navarra	Corella	3102	31077

Provincia	Municipio	Nuevo código	Código INE
Navarra	Noáin (Valle de Elorz)/Noain (Elortzibar)	3103	31088
Navarra	Tiebas-Muruarte de Reta	3103	31228
Navarra	Lezaun	3104	31154
Navarra	Valle de Yerri/Deierri	3104	31260
Navarra	Ansoáin/Antsoain	3105	31016
Navarra	Berrioplano/Berriobeiti	3105	31902
Navarra	Berriozar	3105	31903
Navarra	Arakil	3106	31025
Navarra	Irurtzun	3106	31904
Navarra	Galar	3107	31109
Navarra	Beriáin	3107	31905
Navarra	Cendea de Olza/Oltza Zendea	3108	31193
Navarra	Orkoien	3108	31906
Navarra	Cizur	3109	31076
Navarra	Barañáin/Barañain	3109	31901
Navarra	Zizur Mayor/Zizur Nagusia	3109	31907
Navarra	Larraun	3110	31144
Navarra	Lekunberri	3110	31908
Ourense	Maside	3201	32045
Ourense	Punxín	3201	32065
Palencia	Respenda de la Peña	3401	34151
Palencia	Santibáñez de la Peña	3401	34171
Palencia	Bustilla de la Vega	3402	34038
Palencia	Renedo de la Vega	3402	34147
Palencia	Lagartos	3403	34091
Palencia	Moratinos	3403	34109
Palencia	Buenavista de Valdavia	3404	34037
Palencia	Villabasta de Valdavia	3404	34202
Pontevedra	Mondariz	3601	36030
Pontevedra	Mondariz-Balneario	3601	36031
Pontevedra	Pontecesures	3602	36044
Pontevedra	Valga	3602	36056
Pontevedra	Vilanova de Arousa	3603	36061
Pontevedra	Illa de Arousa, A	3603	36901
Pontevedra	Fornelos de Montes	3604	36019
Pontevedra	Soutomaior	3604	36053
Rioja, La	Galilea	2601	26066
Rioja, La	Ocón	2601	26108
Rioja, La	Agoncillo	2602	26002
Rioja, La	Arrúbal	2602	26019
Segovia	Maderuelo	4001	40115
Segovia	Montejo de la Vega de la Serrezuela	4001	40130
Segovia	Frumales	4002	40081
Segovia	Perosillo	4002	40158
Segovia	Otero de Herreros	4003	40152
Segovia	Ortigosa del Monte	4003	40901
Segovia	Sangarcía	4004	40180

Provincia	Municipio	Nuevo código	Código INE
Segovia	Marazoleja	4004	40903
Segovia	Losa, La	4005	40113
Segovia	Navas de Riofrio	4005	40904
Segovia	Palazuelos de Eresma	4006	40155
Segovia	San Cristóbal de Segovia	4006	40906
Sevilla	Castillo de las Guardas, El	4101	41031
Sevilla	Madroño, El	4101	41057
Sevilla	Luisiana, La	4102	41056
Sevilla	Cañada Rosal	4102	41901
Sevilla	Puebla del Río, La	4103	41079
Sevilla	Isla Mayor	4103	41902
Sevilla	Lebrija	4104	41053
Sevilla	Cuervo de Sevilla, El	4104	41903
Sevilla	Coripe	4105	41035
Sevilla	Morón de la Frontera	4105	41065
Sevilla	San Juan de Aznalfarache	4106	41086
Sevilla	Tomares	4106	41093
Sevilla	Molares, Los	4107	41063
Sevilla	Utrera	4107	41095
Soria	Bayubas de Abajo	4201	42032
Soria	Bayubas de Arriba	4201	42033
Soria	Valdenebro	4201	42195
Soria	Cubilla	4202	42070
Soria	Talveila	4202	42178
Tarragona	Tortosa	4301	43155
Tarragona	Deltebre	4301	43901
Tarragona	Sant Jaume d'Enveja	4301	43902
Tarragona	Camarles	4301	43903
Tarragona	Aldea, L'	4301	43904
Tarragona	Vila-seca	4302	43171
Tarragona	Salou	4302	43905
Tarragona	Ametlla de Mar, L'	4303	43013
Tarragona	Perelló, El	4303	43104
Tarragona	Ampolla, L'	4303	43906
Teruel	Allueva	4401	44023
Teruel	Fonfría	4401	44102
Teruel	Salcedillo	4401	44203
Toledo	Retamoso de la Jara	4501	45146
Toledo	Torrecilla de la Jara	4501	45170
Valencia/València	Eliana, L'	4601	46116
Valencia/València	Pobla de Vallbona, La	4601	46202
Valencia/València	Fontanars dels Alforins	4602	46124
Valencia/València	Ontinyent	4602	46184
Valencia/València	Paterna	4603	46190
Valencia/València	San Antonio de Benagéber	4603	46903
Valencia/València	Benifairó de les Valls	4604	46058
Valencia/València	Faura	4604	46122
Valencia/València	Albal	4605	46007
Valencia/València	Beniparrell	4605	46065

Provincia	Municipio	Nuevo código	Código INE
Bizkaia	Bilbao	4801	48020
Bizkaia	Derio	4801	48901
Bizkaia	Erandio	4801	48902
Bizkaia	Loiu	4801	48903
Bizkaia	Sondika	4801	48904
Bizkaia	Zamudio	4801	48905
Bizkaia	Durango	4802	48027
Bizkaia	Iurreta	4802	48910
Bizkaia	Guernika-Lumo	4803	48046
Bizkaia	Forua	4803	48906
Bizkaia	Kortezubi	4803	48907
Bizkaia	Murueta	4803	48908
Bizkaia	Nabarniz	4803	48909
Bizkaia	Ajánquiz	4803	48911
Bizkaia	Arratzu	4803	48914
Bizkaia	Baracaldo	4804	48013
Bizkaia	Alonsotegi	4804	48912
Bizkaia	Abanto y Ciérvana-Abanto Zierbena	4805	48002
Bizkaia	Zierbena	4805	48913
Bizkaia	Santurce	4806	48082
Bizkaia	Ortuella	4806	48083
Zamora	Fonfría	4901	49071
Zamora	Rabanales	4901	49172
Zamora	Muelas del Pan	4902	49135
Zamora	Villalcampo	4902	49247
Zamora	Fresno de Sayago	4903	49077
Zamora	Peñausende	4903	49149
Zamora	Bermillo de Sayago	4904	49023
Zamora	Perdigón, El	4904	49151
Zamora	Pereruela	4904	49152
Zamora	Micereces de Tera	4905	49117
Zamora	Santibáñez de Tera	4905	49205
Zamora	Hiniesta, La	4906	49095
Zamora	Morales del Rey	4906	49128
Zamora	Roales	4906	49178
Zamora	Santa María de la Vega	4906	49203
Zamora	Moreruela de Tábara	4907	49133
Zamora	Pozuelo de Tábara	4907	49164
Zaragoza	Piedratajada	5001	50207
Zaragoza	Marracos	5001	50902
Zaragoza	Villadoz	5002	50283
Zaragoza	Villarroya del Campo	5002	50294

FUENTE: Elaboración propia, a partir del Instituto Nacional de Estadística y de los censos de población.

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 2.1	Secciones y trabajos de la Comisión de Estadística General del Reino (1856)	22
Cuadro 2.2	Número de municipios en España, 1860-2001	33
Cuadro 2.3	Número de municipios en España, por provincia, 1860-2001	35
Cuadro 3.1	Tasa de alfabetización en España, 1860-1970	44
Cuadro 3.2	Resumen estadístico (% de la población que sabe leer y escribir), por censo, 1860-1930	51
Cuadro 4.1	Resumen estadístico (% de la población que sabe leer y escribir), por censo y género, 1860-1930	59
Cuadro 5.1	Resumen estadístico (% de la población que sabe leer y escribir), 1860-1930	80

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1	Persistencia de largo plazo en los niveles educativos en España, 1860-2001	13
Gráfico 2.1	Porcentaje de la población menor de diez años, por provincia, 1860-1930	31
Gráfico 3.1	Maestros por cada 10.000 habitantes en España, 1797	42
Gráfico 3.2	Población de España (en millones), 1850-2015	43
Gráfico 3.3	Alfabetización y tamaño (escala logarítmica) en España, 1860	47
Gráfico 3.4	Población de España (% anual de crecimiento), 1850-1936	50
Gráfico 3.5	Tasa de alfabetización en España, 1860-1930	51
Gráfico 3.6	Histograma (% de la población que sabe leer y escribir), por censo, 1860-1930	52
Gráfico 4.1	Histograma (% de la población que sabe leer y escribir), por censo y género, 1860-1930	61
Gráfico 4.2	Brecha de género, por censo, 1860-1930	70
Gráfico 4.3	Histograma de la brecha de género, por censo, 1860-1930	70
Gráfico 4.4	Brecha de género, por comunidad autónoma y censo, 1860-1930	74
Gráfico 4.5	Brecha de género y tasa de alfabetización, por provincia, en 1860 y en 1930	75
Gráfico 5.1	Coeficiente de variación simple (CVS) y ponderado (CVP), alfabetización por municipios, 1860-1930	81
Gráfico 5.2	Convergencia en la tasa de alfabetización municipal, 1860-1930	85
Gráfico 5.3	Convergencia en la tasa de alfabetización municipal, 1860-1900	86
Gráfico 5.4	Convergencia en la tasa de alfabetización municipal, 1900-1930	87
Gráfico 5.5	Desigualdad y nivel de alfabetización por provincias (NUTS3), 1860-1930	88
Gráfico 5.6	Convergencia en la tasa de alfabetización provincial, 1860-1930	89
Gráfico 5.7	Convergencia en la tasa de alfabetización provincial, 1860-1900	90
Gráfico 5.8	Convergencia en la tasa de alfabetización provincial, 1900-1930	90
Gráfico 5.9	Coeficiente de variación en la alfabetización, por comunidades autónomas, 1860-1930	92
Gráfico 5.10	Alfabetización por comunidades autónomas, 1860, 1900 y 1930	93
Gráfico 6.1	Evolución de la alfabetización y del PIB por habitante en España, 1860-1930	97

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 2.1	Municipios existentes en 2001	33
Mapa 2.2	Número de municipios, por provincia, en 2001	34
Mapa 2.3	Tamaño medio de los municipios en 2001 (km ²)	37
Mapa 2.4	Variación en el número de municipios entre 1860 y 1930	38
Mapa 3.1	Tasa de alfabetización masculina en 1860	45
Mapa 3.2	Tasa de alfabetización femenina en 1860	46
Mapa 3.3	Diversidad lingüística en España	49
Mapa 3.4	Tasa de alfabetización masculina en 1900	53
Mapa 3.5	Tasa de alfabetización femenina en 1900	54
Mapa 3.6	Tasa de alfabetización masculina en 1930	55
Mapa 3.7	Tasa de alfabetización femenina en 1930	56
Mapa 4.1	Porcentaje de la población que sabe leer y escribir, por género, en 1860	63
Mapa 4.2	Porcentaje de la población que sabe leer y escribir, por género, en 1900	64
Mapa 4.3	Porcentaje de la población que sabe leer y escribir, por género, en 1930	65
Mapa 4.4	Diferencia absoluta entre tasas de alfabetización masculinas y femeninas en 1860 (%)	67
Mapa 4.5	Diferencia absoluta entre tasas de alfabetización masculinas y femeninas en 1900 (%)	68
Mapa 4.6	Diferencia absoluta entre tasas de alfabetización masculinas y femeninas en 1930 (%)	69
Mapa 4.7	Brecha de género en la alfabetización en 1860	71
Mapa 4.8	Brecha de género en la alfabetización en 1900	72
Mapa 4.9	Brecha de género en la alfabetización en 1930	73
Mapa 5.1	Incremento en la tasa de alfabetización (puntos porcentuales), 1860-1900	83
Mapa 5.2	Incremento en la tasa de alfabetización (puntos porcentuales), 1900-1930	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1	Cédula de inscripción empleada para la realización del Censo de Población de 1877	26
Figura 2.2	Cédula de inscripción empleada para la realización del Censo de Población de 1920	27
Figura 2.3	Detalle de la información contenida en el Censo de Población de 1860	28
Figura 2.4	Detalle de la información contenida en el Censo de Población de 1900	29
Figura 2.5	Detalle de la información contenida en el Censo de Población de 1930	30

PUBLICACIONES DE LA SERIE «ESTUDIOS DE HISTORIA ECONÓMICA», DEL BANCO DE ESPAÑA¹

- 1 GRUPO DE ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL: Los precios del trigo y la cebada en España, 1891-1907 (1980).
- 2 ESPERANZA FRAX ROSALES: Puertos y comercio de cabotaje en España, 1857-1934 (1981).
- 3 ESTEBAN HERNÁNDEZ: Contribución al estudio de la Historiografía contable en España (1981).
- 4 GRUPO DE ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL: Los precios del aceite de oliva en España, 1891-1916 (1981).
- 5 CARLOS BARCIELA LÓPEZ: La financiación del Servicio Nacional del Trigo, 1937-1971 (1981).
- 6 GRUPO DE ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL: El vino, 1874-1907: dificultades para reconstruir la serie de sus cotizaciones (1981).
- 7 LEANDRO PRADOS: Comercio exterior y crecimiento económico en España, 1826-1913: tendencias a largo plazo (1982).
- 8 DANIEL PEÑA Y NICOLÁS SÁNCHEZ-ALBORNOZ: Dependencia dinámica entre precios agrícolas. El trigo en España, 1857-1890. Un estudio empírico (1983).
- 9 ESTEBAN HERNÁNDEZ: Creación del Consejo de Hacienda de Castilla, 1523-1525 (1983).
- 10 ANTONIO GÓMEZ MENDOZA: Ferrocarril y mercado interior en España (1874-1913). Vol. I: Cereales, harinas y vinos (1984).
- 11 RICARDO ROBLEDO HERNÁNDEZ: La renta de la tierra en Castilla la Vieja y León (1836-1913) (1984).
- 12 PABLO MARTÍN ACEÑA: La cantidad de dinero en España, 1900-1935 (1985).
- 13 ANTONIO GÓMEZ MENDOZA: Ferrocarril y mercado interior en España (1874-1913). Vol. II: Manufacturas textiles, materias textiles, minerales, combustibles y metales (1985).
- 14 ESTEBAN HERNÁNDEZ ESTEVE: Establecimiento de la partida doble en las cuentas centrales de la Real Hacienda de Castilla (1592). Vol. I: Pedro Luis de Torregrosa, primer contador del libro de caja (1986).
- 15 ESPERANZA FRAX ROSALES: El mercado interior y los principales puertos, 1857-1920 (1987).
- 16 ESTEBAN HERNÁNDEZ ESTEVE: Contribución al estudio de las ordenanzas de los Reyes Católicos sobre la Contaduría Mayor de Hacienda y sus oficios (1988).
- 17 ALONSO DE OJEDA EISELEY: Índice de precios en España en el período 1913-1987 (1988).
- 18 ALEJANDRO ARIZCUN: Series navarras de precios de cereales, 1589-1841 (1989).
- 19 FRANCISCO COMÍN: Las cuentas de la hacienda preliberal en España (1800-1855) (1990).
- 20 CARLOS ALBERTO GONZÁLEZ SÁNCHEZ: Repatriación de capitales del virreinato del Perú en el siglo XVI (1991).
- 21 GASPAS FELIU: Precios y salarios en la Cataluña moderna. Vol. I: Alimentos (1991).
- 22 GASPAS FELIU: Precios y salarios en la Cataluña moderna. Vol. II: Combustibles, productos manufacturados y salarios (1991).
- 23 ESTEBAN HERNÁNDEZ ESTEVE: Noticia del abastecimiento de carne en la ciudad de Burgos (1536-1537) (1992).
- 24 ANTONIO TENA JUNGUITO: Las estadísticas históricas del comercio internacional: fiabilidad y comparabilidad (1992).
- 25 MARÍA JESÚS FUENTE: Finanzas y ciudades. El tránsito del siglo XV al XVI (1992).
- 26 HERNÁN ASDRÚBAL SILVA: El comercio entre España y el Río de la Plata (1778-1810) (1993).
- 27 JOHN ROBERT FISHER: El comercio entre España e Hispanoamérica (1797-1820) (1993).
- 28 BEATRIZ CÁRCELES DE GEA: Fraude y administración fiscal en Castilla. La Comisión de Millones (1632-1658): poder fiscal y privilegio jurídico-político (1994).
- 29 PEDRO TEDDE Y CARLOS MARICHAL (coords.): La formación de los bancos centrales en España y América Latina (siglos XIX y XX). Vol. I: España y México (1994).
- 30 PEDRO TEDDE Y CARLOS MARICHAL (coords.): La formación de los bancos centrales en España y América Latina (siglos XIX y XX). Vol. II: Suramérica y el Caribe (1994).
- 31 BEATRIZ CÁRCELES DE GEA: Reforma y fraude fiscal en el reinado de Carlos II: la Sala de Millones (1658-1700) (1995).
- 32 SEBASTIÁN COLL Y JOSÉ IGNACIO FORTEA: Guía de fuentes cuantitativas para la historia económica de España. Vol. I: Recursos y sectores productivos (1995).
- 33 FERNANDO SERRANO MANGAS: Vellón y metales preciosos en la Corte del Rey de España (1618-1668) (1996).
- 34 ALBERTO SABIO ALCUTÉN: Los mercados informales de crédito y tierra en una comunidad rural aragonesa (1850-1930) (1996).
- 35 M.^a GUADALUPE CARRASCO GONZÁLEZ: Los instrumentos del comercio colonial en el Cádiz del siglo XVII (1650-1700) (1996).
- 36 CARLOS ÁLVAREZ NOGAL: Los banqueros de Felipe IV y los metales preciosos americanos (1621-1665) (1997).
- 37 EVA PARDOS MARTÍNEZ: La incidencia de la protección arancelaria en los mercados españoles (1870-1913) (1998).
- 38 ELENA MARÍA GARCÍA GUERRA: Las acuñaciones de moneda de vellón durante el reinado de Felipe III (1999).

¹ La serie Estudios de Historia Económica, compuesta preferentemente por trabajos de miembros de la Dirección General de Economía y Estadística y de investigadores que han recibido becas del Banco de España, pretende facilitar la difusión de estudios que contribuyan al mejor conocimiento de la economía española del pasado, con atención particular hacia sus aspectos cuantitativos. El Banco de España no hace suyas, sin embargo, necesariamente, las opiniones expresadas en dichos trabajos cuando aparezcan publicados con la firma de su autor.

- 39 MIGUEL ÁNGEL BRINGAS GUTIÉRREZ: La productividad de los factores en la agricultura española (1752-1935) (2000).
- 40 ANA CRESPO SOLANA: El comercio marítimo entre Ámsterdam y Cádiz (1713-1778) (2000).
- 41 LLUIS CASTAÑEDA: El Banco de España (1874-1900). La red de sucursales y los nuevos servicios financieros (2001).
- 42 SEBASTIÁN COLL Y JOSÉ IGNACIO FORTEA: Guía de fuentes cuantitativas para la historia económica de España. Vol. II: Finanzas y renta nacional (2002).
- 43 ELENA MARTÍNEZ RUIZ: El sector exterior durante la autarquía. Una reconstrucción de las balanzas de pagos de España, 1940-1958 (edición revisada) (2003).
- 44 INÉS ROLDÁN DE MONTAUD: La banca de emisión en Cuba (1856-1898) (2004).
- 45 ALFONSO HERRANZ LONCÁN: La dotación de infraestructuras en España, 1844-1935 (2004).
- 46 MARGARITA EVA RODRÍGUEZ GARCÍA: Compañías privilegiadas de comercio con América y cambio político (1706-1765) (2005).
- 47 MARÍA CONCEPCIÓN GARCÍA-IGLESIAS SOTO: Ventajas y riesgos del patrón oro para la economía española (1850-1913) (2005).
- 48 JAVIER PUEYO SÁNCHEZ: El comportamiento de la gran banca en España, 1921-1974 (2006).
- 49 ELENA MARTÍNEZ RUIZ: Guerra Civil, comercio y capital extranjero. El sector exterior de la economía española (1936-1939) (2006).
- 50 ISABEL BARTOLOMÉ RODRÍGUEZ: La industria eléctrica en España (1890-1936) (2007).
- 51 JUAN E. CASTAÑEDA FERNÁNDEZ: ¿Puede haber deflaciones asociadas a aumentos de la productividad?: análisis de los precios y de la producción en España entre 1868 y 1914 (2007).
- 52 CECILIA FONT DE VILLANUEVA: La estabilización monetaria de 1680-1686. Pensamiento y política económica (2008).
- 53 RAFAEL MORENO FERNÁNDEZ: Los servicios de inspección del Banco de España: su origen histórico (1867-1896) (2008).
- 54 RAFAEL MORENO FERNÁNDEZ: El personal del Banco de España: desde su origen en el siglo XVIII hasta fin del siglo XIX. Vol. 1: Banco de San Carlos (2009).
- 55 CARLOS ÁLVAREZ NOGAL: Oferta y demanda de deuda pública en Castilla. Juros de alcabalas (1540-1740) (2009).
- 56 RAFAEL MORENO FERNÁNDEZ: El personal del Banco de España: desde su origen en el siglo XVIII hasta fin del siglo XIX. Vol. 2: Banco de San Fernando (1829-1856) (2010).
- 57 FRANCISCO MANUEL PAREJO MORUNO: El negocio del corcho en España durante el siglo XX (2010).
- 58 PILAR NOGUES-MARCO: Tipos de cambio y tipos de interés en Cádiz en el siglo XVIII (1729-1788) (2011).
- 59 RAFAEL MORENO FERNÁNDEZ: El personal del Banco de España: desde su origen en el siglo XVIII hasta fin del siglo XIX. Vol. 3: Banco de España (2011).
- 60 ADORACIÓN ÁLVARO MOYA: La inversión directa estadounidense en España. Un estudio desde la perspectiva empresarial (c.1900-1975) (2012).
- 61 RAFAEL CASTRO BALAGUER: La banca francesa en la España del siglo XX (2012).
- 62 JULIO MARTÍNEZ GALARRAGA: El potencial de mercado provincial en España, 1860-1930. Un estudio de nueva geografía económica e historia económica (2013).
- 63 SERGIO ESPUELAS BARROSO: La evolución del gasto social público en España, 1850-2005 (2013).
- 64 JORDI MALUQUER DE MOTES: La inflación en España. Un índice de precios de consumo, 1830-2012 (2013).
- 65 ELENA CAVALIERI: España y el FMI: la integración de la economía española en el Sistema Monetario Internacional, 1943-1959 (2014).
- 66 ELENA MARTÍNEZ-RUIZ Y PILAR NOGUES-MARCO: Crisis cambiarias y políticas de intervención en España, 1880-1975 (2014).
- 67 RAFAEL MORENO FERNÁNDEZ: Las demandas contra la actuación gestora de Cabarrús y demás directores del Banco Nacional de San Carlos (1782-1797) (2014).
- 68 PABLO GUTIÉRREZ GONZÁLEZ: El control de divisas durante el primer franquismo. La intervención del reaseguro (1940-1952) (2014).
- 69 JOSEBA DE LA TORRE Y MARÍA DEL MAR RUBIO-VARAS: La financiación exterior del desarrollo industrial español a través del IEME (1950-1982) (2015).
- 70 CARLOS JAVIER DE CARLOS MORALES: El precio del dinero dinástico: endeudamiento y crisis financieras en la España de los Austrias, 1557-1647. Vol. 1 (2016).
- 71 CARLOS JAVIER DE CARLOS MORALES: El precio del dinero dinástico: endeudamiento y crisis financieras en la España de los Austrias, 1557-1647. Vol. 2: Corpus documental (2016).
- 72 CARME RIERA I PRUNERA Y YOLANDA BLASCO-MARTEL: La teoría cuantitativa del dinero. La demanda de dinero en España: 1883-1998 (2016).
- 73 PABLO MARTÍN-ACEÑA: The Banco de España, 1782-2017. The history of a central bank (2017).
- 74 FRANCISCO J. BELTRÁN-TAPIA, ALFONSO DíEZ-MINGUELA, JULIO MARTÍNEZ-GALARRAGA Y DANIEL A. TIRADO-FABREGAT: Capital humano y desigualdad territorial. El proceso de alfabetización en los municipios españoles desde la Ley Moyano hasta la Guerra Civil (2019).

BANCO DE ESPAÑA
Eurosistema

Unidad de Servicios Auxiliares
Alcalá, 48 - 28014 Madrid
Correo electrónico: publicaciones@bde.es
www.bde.es

